



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**JOSIANE REGINA MONTEIRO DA ROCHA**

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

Porto Velho, RO

Agosto, 2013

JOSIANE REGINA MONTEIRO DA ROCHA

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia – Mestrado (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Psicologia escolar e processos educativos

Orientadora: Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Porto Velho, RO

Agosto, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA

**BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

Rocha, Josiane Regina Monteiro da.

R672r

A relação teoria e prática à luz da psicologia histórico-cultural: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. / Josiane Regina Monteiro da Rocha. Porto Velho, Rondônia, 2013. 197f.: il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Núcleo de Saúde (NUSAU), Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Formação em Pedagogia. 3. Teoria e Prática. I. Título.

CDU: 159.9(811.1)

**Bibliotecária Responsável:** Eliane Gemaque / CRB 11-549

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

**JOSIANE REGINA MONTEIRO DA ROCHA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia - Mestrado (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Linha de pesquisa:** Psicologia escolar e processos educativos

**Orientadora:** Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

### BANCA EXAMINADORA

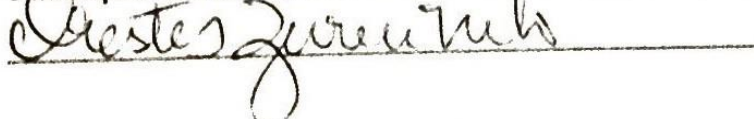
Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)



Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto

Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)



Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Dissertação aprovada em 28 de agosto de 2013.

À João Monteiro Neto, meu pai (*in memoriam*), trabalhador e alegre,  
à Regina Bússolo, minha mãe, forte e correta,  
à Luís Fernando da Rocha, meu esposo e incentivador e  
aos meus filhos que me ensinam como ninguém a  
concretude do amor: Augusto Fernando Monteiro da Rocha  
e Henry Fernando Monteiro da Rocha, pela convivência,  
carinho, compreensão e desafios que me aquecem, animam  
e estimulam; meu mais doce título é  
“Mamãe”.

## AGRADECIMENTOS

*Dependemos uns dos outros, e estamos intimamente unidos pelos laços da fraternidade humana (WHITE, 1990).*

À minha admirável orientadora, professora Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, por conseguir dosar brilhantemente, por um lado, acolhimento, respeito e sabedoria e, por outro, exigência, competência e comprometimento. Sou muito grata pela oportunidade da convivência e o crescimento por ela possibilitado tanto nas reuniões de orientação, quanto durante o estágio docente e outras atividades em que pude acompanhá-la e (vi)ver a dialética conhecimento-ação, teoria-prática. Sua postura profissional e humana é uma fonte de inspiração para mim!

Aos professores que compuseram a banca do exame de qualificação: Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, cujo profundo e abalizado conhecimento da Psicologia Histórico-Cultural, trouxe contribuições simbólicas (segurança) e materiais (indicação de bibliografias, sugestões de direcionamento, etc.) para o trabalho que ora se apresenta; e Dr. Orestes Zivieri Neto que, pela vasta experiência e comprometimento no campo da formação de professores, fez uma leitura propositiva do material encaminhado ao exame, apontado caminhos, sobretudo para o trabalho analítico com os relatos das colaboradoras da pesquisa. Prezados professores, desejo que a versão final expresse algo da riqueza de suas sugestões e me responsabilizo pelas falhas que, inevitavelmente, este trabalho inicial apresenta!

A todos os professores das disciplinas que cursei no MAPSI: Dra. Vanessa, por abrir-me as portas, aceitando-me como aluna especial e por me estimular a prosseguir; Dra. Neusa, pela inspiração das aulas e das leituras e por legar-me a máxima de que “o olhar do outro é iluminador”; Dra. Iracema, por sua objetividade, impecável organização, carinho e ainda por possibilitar os encontros de estudo na “mansão Tada” em condições tão agradáveis, inclusive gastronomicamente; Dra. Marli e Dr. Luís por mostrarem a possibilidade, riqueza e brilhantismo de um trabalho conjunto em sala de aula, além de toda simpatia e doçura que os acompanha em todos os contatos; Dra. Ana Maria, Dr. Fábio e Dra. Vanderleia, pela contribuição nos seminários. A estes e outros, como a professora Dra. Elisabeth e o professor Dr. Juliano, pelas contribuições, de variadas formas, pelo carinho e cordialidade para além das aulas.

Aos colegas de mestrado da turma de 2011, pela convivência, aprendizado e caronas, muitas caronas: Alexandre (que o diga!), Anélia, Clara, Cristiane, Daniele, Débora, Mônica, Eduardo, Keila, Iuna, Josemar, Jovanir, Locimar, Maria, Liliane, Nilta, Silvana e Taís. E aos da turma de 2010, a maravilhosa e inesquecível “Fubazada”<sup>1</sup>, de quem recebi muita inspiração e incentivos: Mauro, Claudia, Deusa (minha inspiração vinda de mais longe ainda), Diana, Fabiane (que me deu a notícia, em primeira mão, acerca de minha aprovação no processo seletivo 2011!), Flora (*miss* MAPSI e grande incentivadora, sobretudo enquanto esperávamos o ônibus no centro, após as aulas), Kelly, Mara (acolhedora ao máximo, no carro e no coração) e Moisés (o nosso par modelo).

---

<sup>1</sup> Uma das colegas, a Mara, assim explica a adoção deste termo: “Já no início do curso o grupo se mostrou extremamente unido. Promovíamos muitos momentos de convivência na cantina e em sessões de estudo para a troca de experiências (as confrarias), discutíamos sobre a pós-graduação como nível educacional de difícil acesso à população brasileira. Como forma de subverter o seu caráter elitizante e ainda na intenção de demonstrar que o conhecimento científico não necessita somente da circunspeção para a garantia de credibilidade e seriedade, nos autodenominamos “Fubazada”, o que pode ser traduzido como pessoas simples e que se orgulham desta condição” (MACEDO, 2012).

Aos alunos e alunas do curso de Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com os quais trabalhei durante o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), que também contribuíram para meu processo formativo no mestrado.

Aos funcionários do MAPSI-UNIR e da biblioteca por oferecerem condições, na medida de suas possibilidades, bastante limitadas em virtude de questões ligadas à gestão pública...

Aos professores, colegas e funcionários do IP-USP, especialmente às professoras Dra. Marilene Proença e Dra. Leny Sato, e da FE-USP, especialmente ao professor Dr. Emerson de Pietri, pelo pronto e respeitoso acolhimento durante o primeiro semestre de 2012 no programa de mestrado sanduíche.

À professora coordenadora do subprojeto PIBID Pedagogia, campo empírico desta pesquisa; às professoras co-formadoras, supervisoras do PIBID; e às alunas do curso de Pedagogia, bolsistas de iniciação à docência, que se disponibilizaram a participar da pesquisa fornecendo relatos que constituíram parte importante desta investigação.

Aos membros do GAEPPE (MAPSI-UNIR), nosso grupo de estudo das questões “amazônicas” da psicologia escolar.

Aos membros do LIEPPE (IP-USP), pelas contribuições no estudo da psicologia escolar crítica.

Ao professor Itamar Siqueira, um verdadeiro *gentleman*, pela contribuição com a língua inglesa, seu domínio de tantos anos.

À professora e amiga Iloísa Iwankiw, pelo auxílio com a revisão ortográfica do texto.

Aos amigos Enoque e Ilô pela acolhida e amizade no decorrer da jornada; acolhimento que se estendeu e possibilitou o encontro de outros amigos que deram sua parcela de colaboração neste processo de crescimento e lutas: Noeli, seu João (o encanador), Lucidalva, Márcia, Ione, Sandro, Lionete, Martinha, seu João, Aldenir, Cícero e Céu. Vocês foram como anjos colocados em meu caminho para suavizá-lo e enriquecê-lo.

Aos irmãos e amigos que, de perto e de longe, me incentivaram e torceram por mim.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Àquele que é “Maravilhoso Conselheiro, Deus Forte, Pai da Eternidade e Príncipe da Paz” (Bíblia Sagrada, Isaías 9: 6), pelo dom da vida, da fé e da esperança.

*[...] para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento. [...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos [...] (L. S. Vigotsky).*



ROCHA, Josiane Regina Monteiro da. **A relação teoria e prática à luz da psicologia histórico-cultural**: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 197f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Orientadora: Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti. Porto Velho, 2013.

## RESUMO

Este trabalho se inscreve no âmbito das pesquisas sobre psicologia escolar e processos educativos, consistindo numa investigação teórica, documental e empírica que objetivou, de modo geral, analisar a relação teoria e prática no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em andamento junto a um dos cursos de pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Seu marco teórico é a psicologia histórico-cultural, fundada por L. S. Vigotsky, a qual concebe o processo educacional formal como espaço privilegiado para a formação do pensamento conceitual, o qual supera dialeticamente o pensamento espontâneo, promovendo, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Especificamente se buscou: a) explorar algumas formulações desta psicologia contributivas para o entendimento da relação teoria e prática; b) identificar concepções acerca desta relação subjacentes aos documentos oficiais que delineiam o PIBID bem como nos relatos dos envolvidos; e c) apontar alguns limites e possibilidades oferecidos pela compreensão crítica das relações entre teoria e prática para a formação inicial no âmbito do PIBID-Pedagogia investigado. Os dados foram produzidos a partir da análise de documentos que configuram o PIBID em nível de política pública e em nível local, e de relatos de um grupo de dezessete colaboradoras envolvidas no programa, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados obtidos destaca-se que: a) em vista de se articular entre as orientações dialéticas do Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia ao qual se vincula e as determinações pautadas pela epistemologia da prática que modelam o programa oficial, o PIBID local se constitui num campo de tensionamentos; b) embora questões ligadas à relação entre teoria e prática perpassem o documento local do PIBID, nele não aparece uma explicitação de como é concebida esta relação; c) os relatos mostram que, embora prevaleça uma concepção dicotômica, na qual a teoria assume um papel prescritivo, as envolvidas apresentam diferentes níveis de apropriação da temática referente à relação teoria e prática; d) este PIBID alinha-se às diretrizes oficiais quanto à concepção de que a IES é a detentora do saber teórico e a escola básica do saber prático, tomando uma suposta integração entre ambas as instâncias como fator para a articulação entre teoria e prática; e) a integração entre IES e escola básica prevista no PIBID oficial se limita, no contexto local, à integração do grupo de bolsistas, alcançando minimamente outros atores dessas duas instâncias educativas; f) o PIBID local se organiza em torno de uma dinâmica que envolve estudo, planejamento, discussão, aplicação e socialização, a qual se mostrou fecunda, dentro dos condicionamentos existentes, para a articulação entre teoria e prática. De modo geral, se pode apreender que o PIBID, enquanto política pública orientada pela epistemologia da prática, se configura numa proposta limitadora para o desenvolvimento do pensamento conceitual, na medida em que move o pêndulo para o polo da prática escolar empírica e marginaliza os conhecimentos clássicos reveladores das múltiplas determinações da realidade social e educacional, acirrando a dicotomia entre teoria e prática. Aponta-se, todavia, que mesmo em tal contexto a defesa da formação como espaço de apropriação da cultura, no qual os conhecimentos elaborados ao longo do processo sócio histórico sejam tomados como mediadores, se faz necessária e pode criar possibilidades, como se pode constatar no campo empírico estudado.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural. Formação em pedagogia. Teoria e prática.

ROCHA, Josiane Regina Monteiro da. **Relationship between theory and practice in the light of cultural-historical psychology**: a study in the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 197f. Dissertation (Master's in Psychology) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Mastermind: Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti. Porto Velho, 2013.

## ABSTRACT

This work is written in the context of research on schooling psychology and education process, based on documental and empirical theoretical investigation which aimed to analyze, in general, the theoretical and practical relation in the context of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), which has been put into practice in the university course of pedagogy (education) at the Fundação Universidade Federal de (UNIR). Its theoretical standing point is the cultural-historical psychology, established by L. S. Vigotsky, who conceives the formal education process as a privileged space for the formation of the conceptual thoughts, which dialectically overtakes the spontaneous thoughts, promoting, that way, the development of the superior psychological functions. Specifically it was aimed: a) to explore some structures of the contributory psychology in order to understand the relation between theory and practice; b) identify conceptions about the surrounding relations to the official documents which are part of the PIBID as well as the reports of the people involved, and c) to point out some limitations and possibilities as a result of the critical comprehension of the relation between theory and practice for the initial formation (education) within the PIBID pedagogy context investigated. The data was produced from the analyses of the documents which are part of the PIBID at the level of local public politics and the report of seventeen local people involved in the program, obtained through semi-structured interviews. Among the obtained results the emphasis are: a) from the point of view among the dialectic orientation of the PPP from the pedagogy course to which it belongs and the determinations based on epistemology of the practice that designs the official program, the local PIBID constitutes itself in a field of tension; b) though questions linked to the relation between theory and practice are included in the local PIBID document, there is not any indication as how this relation is conceived; c) the reports show that, though a dichotomic conception prevails, in which theory assumes a prescriptive role, the involved ones present different levels of appropriation of the topic related to the theory and practice; d) this PIBID is conceived within the official principles in the concept that IES is the owner of the theoretical knowledge, taking a pretentious integration between both instances as a factor for the articulation between theory and practice; e) the integration between IES and the basic school understood by the official PIBID limits itself, in the local context, to the integration of the scholarship group, reaching at the minimum other actors from these two educational instances, f) the local PIBID organizes itself around a dynamic which involves study, planning, discussions, applications and socialization, which shows itself highly productive among the real conditioning factors, to the articulation between theory and practice. In a general way, it is possible to learn that the PIBID, while a formative process orientated by the epistemology of the practice, comprises a limiting proposal to the conceptual thoughts, at the same time, it tends to emphasize the empiric school practice and put aside the traditional classical knowledge which reveals the multiple determinations of the social and educational realities, increasing the dichotomy between theory and practice and keeping the subjects within the limits of spontaneous thoughts. It is pointed out, nevertheless, that even in such context the defense of the formation (education) as the space of appropriation of culture, in which the elaborated knowledge during the social-cultural process is taken as instrument of measurement, which is necessary and able to create possibilities, as it is possible to detect in the empiric field studied.

**Key words:** Historical-Cultural Psychology; Teachers Formation (education); Theory and Practice.

## LISTA DE SIGLAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CEP	Comitê de ética em pesquisa
CFI	Corporação Financeira Internacional
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENS	Escolas Normais Superiores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
ICSID	Centro Internacional para a Resolução de Disputas Internacionais
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cursos de pedagogia no Brasil, 2006 a 2011 .....	40
Quadro 2	Cursos de pedagogia no Brasil, 2011 .....	41
Quadro 3	Cursos de pedagogia, por categorias administrativas, Brasil, 2011 .....	41
Quadro 4	Cursos de pedagogia, por organização acadêmica, Brasil, 2011 .....	42
Quadro 5	Cursos de pedagogia, ingressos e concluintes, Brasil, 2011.....	44
Quadro 6	Panorama atual do PIBID no Brasil.....	86
Quadro 7	Parceria IES-escolas de educação básica, PIBID .....	87
Quadro 8	IES envolvidas no PIBID, por região, estado, <i>campi</i> e subprojetos .....	88
Quadro 9	Bolsas concedidas pelo PIBID, 2012.....	89
Quadro 10	Distribuição de bolsistas PIBID, por região, 2012 .....	89
Quadro 11	Média de bolsistas PIBID por IES, em cada estado .....	90
Quadro 12	Bolsistas PIBID por área .....	92
Quadro 13	Escolas atendidas pelo PIBID-PEDAGOGIA .....	93
Quadro 14	Informações relativas às professoras formadoras .....	95
Quadro 15	Dados relativos às licenciandas .....	96
Quadro 16	Esquema de articulação previsto no PIBID .....	103
Quadro 17	Evolução do número de bolsas PIBID.....	108
Quadro 18	Impactos do PIBID .....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>1 O CONTEXTO ATUAL DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA</b>	28
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS	28
1.2 ASPECTOS LEGAIS	31
1.2.1 A LDBEN 9.394/96	31
1.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia	35
1.3 UM PANORAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	39
1.4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA	46
<b>2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</b>	50
2.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	50
2.1.1 Trabalho: gênese e produto do humano	51
2.1.2 A filosofia da práxis	54
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	59
2.2.1 Objetivação e apropriação da atividade sócio-histórica	60
2.2.2 As relações entre aprendizagem e desenvolvimento	66
2.2.3 A formação dos conceitos científicos	72
<b>3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>	77
3.1 JUSTIFICATIVA	77
3.2 OBJETIVOS	80
3.3 O MÉTODO	81
3.3.1 O campo	85
3.3.2 Os participantes	94
3.3.3 Os instrumentos	97
3.3.4 Os procedimentos	99
<b>4 O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL</b>	102
4.1 A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO IES-ESCOLA BÁSICA	103
4.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO POR MEIO DE BOLSA	107
4.3 A QUESTÃO DA DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA	112
4.4 A QUESTÃO DA PREEMINÊNCIA DA PRÁTICA E DA REFLEXÃO	116

<b>4.5 UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: REVISITANDO ALGUMAS QUESTÕES ....</b>	<b>118</b>
<b>4.5.1 A reflexão .....</b>	<b>119</b>
<b>4.5.2 A teoria .....</b>	<b>121</b>
<b>4.5.3 A prática .....</b>	<b>132</b>
<b>5 O PIBID NO CONTEXTO LOCAL E A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA ..</b>	<b>138</b>
<b>5.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>138</b>
<b>5.2 O SUBPROJETO DO PIBID-PEDAGOGIA .....</b>	<b>145</b>
<b>5.3 POSSIBILIDADES PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA .....</b>	<b>154</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES GERAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>190</b>
<b>CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>191</b>
<b>A – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA .....</b>	<b>191</b>
<b>B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>193</b>
<b>C – INFORMAÇÕES GERAIS DAS PARTICIPANTES .....</b>	<b>195</b>
<b>D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORA .....</b>	<b>196</b>
<b>E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: LICENCIANDAS E SUPERVISORAS .....</b>	<b>197</b>

## INTRODUÇÃO

*[...] o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento [...] (L. S. Vigotsky).*

Para empreender uma aproximação à formação de professores é preciso construir um entendimento acerca das leis que regulam a sociedade na qual estão inseridas as escolas e seus atores, compreendendo-se que é neste contexto mais amplo, historicamente forjado, que são produzidas as demandas e condicionamentos impostos à educação. Galuch e Sforzi (2011) consideram que a organização do processo produtivo é a chave para tal entendimento, remetendo a discussão ao campo das transformações econômicas e sociais que, nesta seção, foram situadas a partir dos anos 1970, com vistas à compreensão da atual configuração do campo da formação de professores.

Tais transformações foram deflagradas a partir da crise instaurada no início da referida década, entre outros fatores, pela decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de aumentar subitamente os preços do produto, aliada à resolução dos árabes, por conta da guerra árabe-israelense de 1973, de embargar as exportações de petróleo para o ocidente. Tais medidas desestabilizaram a economia, pondo fim aos chamados ‘anos dourados’ do capital e levando os Estados Unidos a imporem sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar (PETERNELLA, 2011).

A instabilidade econômica levou a burguesia monopolista a buscar mecanismos de reestruturação do capital nos países centrais migrando, progressivamente, de um modelo de produção padronizada em larga escala para um modelo mais voltado à ampliação da qualidade e personalização dos produtos, viabilizado em função do desenvolvimento da tecnologia.

Configurava-se, assim, o declínio do modelo taylorista/fordista, no qual se empregavam sujeitos disciplinados e possuidores de habilidades manuais, com baixa ou mesmo sem nenhuma escolarização, e a ascensão de um modelo que, por apresentar uma nova lógica de organização do trabalho, requeria maior nível de escolaridade, representando uma evolução da sociedade industrial (SILVA, 2011).

O modelo pós-fordista, por demandar sujeitos mais versáteis e dotados de competências intelectuais, colocou o conhecimento, a informação e a tecnologia na primazia dos modos de produção (OLIVEIRA, 2009a). No entanto, a referida evolução industrial se

configurava no interior de um regime de acumulação flexível do capital<sup>2</sup>, não tendo, segundo Galuch e Sformi (2011, p. 58), uma correspondência direta com o avanço do desenvolvimento humano porque “[...] essas novas capacidades exigidas do trabalhador são decorrentes das transformações na forma de organização do processo produtivo e não porque se almeja uma formação com vistas à humanização”.

As autoras apontam que tais capacidades, demandando maior desempenho intelectual, de fato, são diferentes daquelas requeridas do trabalhador na época em que a produção foi mecanizada e no momento subsequente quando vigorava o modo taylorista/fordista de produção, criando a impressão de um processo mais humanizado. No entanto, embora tais modos de produção sejam muito diferentes em termos de seus processos perpetuam a mesma lógica para a organização das relações sociais, marcadas pelo antagonismo entre as classes, e se assentam sobre os mesmos princípios, quais sejam: atender às demandas impostas pelo capital e promover a manutenção e o fortalecimento do mercado como regulador da sociedade.

No Brasil se vivia o período da ditadura militar (1964-1985) e a educação nacional, condizente com os interesses econômicos da globalização, processo iniciado por volta dos anos 1980, recebia as marcas da teoria do capital humano e da consequente tecnocracia, sendo a política educacional atrelada à política de desenvolvimento (NEY, 2008).

A teoria do capital humano elaborada por Theodore W. Schultz, professor de economia da Universidade de Chicago, Estados Unidos, a partir de meados de 1950, propõe a relação direta entre educação e economia, onde a primeira incrementa a produtividade da segunda. A instrução e a educação são entendidas como valores sociais de caráter econômico

---

<sup>2</sup> Segundo Alves (2011) a expressão “acumulação flexível” foi utilizada por David Harvey para explicar o amplo movimento de transformações ocorridas na economia política e na cultura do capitalismo mundial a partir da grande crise de meados da década de 1970, a qual impôs a reorganização do capital. A inspiração inicial para esta reorganização foi o modelo japonês desenvolvido na *Toyota Motor Company*, cuja filosofia produtivista foi ressignificada para atender aos interesses do capital mundial, forjando o toyotismo (PETERNELLA, 2011), ou seja, a nova forma de ser do capitalismo em face da crise. Tal forma se confronta com a rigidez do fordismo, caracterizando-se pela flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo e pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, principalmente, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Consiste numa estratégia corporativa para expandir a produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional, implicando rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores do mercado como entre regiões geográficas. No entanto, Alves (2011) alerta para o perigo em exagerar a significação da categoria “acumulação flexível” proposta por Harvey haja vista que uma das características inerentes ao capitalismo é estar sempre procurando flexibilizar as condições de produção e de exploração da força de trabalho. Quer dizer, a peculiaridade ontológica do modo de produção capitalista é “ser flexível às necessidades imperativas do capital em processo” (p. 412). Assim, as formulações acerca da acumulação flexível não instauraram a flexibilidade do capital, mas a expuseram tal como se apresentava no contexto da crise.



e como bens de consumo de longa duração; o trabalhador é concebido como um capitalista pela quantidade e qualidade de novos conhecimentos que agrega à sua força de trabalho; o conhecimento se constitui num bem simbólico do qual o trabalhador se apropria e com o qual alavanca sua produtividade, servindo assim a interesses tanto de ordem pessoal quanto econômica (MINTO, 2011).

Legitima-se, assim, a relação entre economia e educação e a sociedade passa a ser caracterizada como sociedade do conhecimento ou da informação, instaurando-se, sob a bandeira do neoliberalismo, uma nova ordem, na qual figuram como protagonistas as fronteiras comerciais livres; a competitividade no mundo corporativo, com os mais fortes impondo-se e submetendo os mais fracos economicamente; os Estados mínimos, os quais transferem significativa parte de suas funções para o mercado; e os organismos internacionais de controle.

Dentre estes organismos destaca-se o Banco Mundial criado após a Segunda Guerra (1939-1945) com o propósito de fornecer empréstimos para a reconstrução dos países devastados e que, uma vez cumprido seus objetivos iniciais, voltou-se, por conta das políticas neoliberais, para o financiamento de projetos de infraestrutura em países em desenvolvimento, chegando a tornar-se o maior organismo mundial financiador da educação, ocupando o lugar que pertencia à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada em educação (NEY, 2008; OLIVEIRA, 2009a).

Pode-se observar que a gestão da educação mundial (ou, pelo menos, ocidental) migrou da mão de uma entidade especializada em educação para uma entidade especializada em economia, o que é condizente com a lógica neoliberal de que aquela deve estar a serviço desta, consolidando sua força reguladora sobre a sociedade. Assim, a educação que se oferece, especialmente nos países menos desenvolvidos, também chamados periféricos ou semiperiféricos (em relação aos países centrais), é a educação que a lógica econômica torna possível, tendo em vista a satisfação de seus interesses e a manutenção de sua hegemonia.

Estudos sobre a intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, particularmente no Estado de Minas Gerais, conduzidos por Pedrosa e Sanfelice (2004), informam que o Banco Mundial refere-se a um agregado de seis instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado em 1944; Corporação Financeira Internacional (CFI), de 1956; Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), de 1960; Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), criada também em 1960; Centro Internacional para a Resolução de Disputas Internacionais (ICSID), de 1962; e o

recentemente criado Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). Para os autores as políticas destinadas à educação básica pública resultam de imposições estabelecidas especialmente pelo Banco Mundial, o que não se deve exclusivamente à sua disponibilidade financeira, mas à sua capacidade de gerenciar o consentimento dos governados que se ajustaram às políticas neoliberais de desenvolvimento econômico, em detrimento dos direitos sociais.

Neste cenário de regulação da sociedade pela economia, sob a tutela do capital internacional, a necessidade de universalizar a escolarização se impõe e se acentua, mobilizando e ressignificando concepções acerca da educação, da escola, de seus atores e de seus processos, os quais passam a estar sob os holofotes dos interesses e discursos oficiais e também dos movimentos sociais. Configura-se um campo de lutas e tensões no qual a escola é aclamada como principal instituição educativa tanto pelas possibilidades que abre para a criação de espaços de reflexão e luta pela garantia de direitos sociais e condições de estudo e trabalho, quanto por permitir aos dominantes, especialmente por meio de manobras políticas e discursivas, utilizá-la na missão de educar para a cidadania, a qual consiste, sob a ótica neoliberal, em formar as competências necessárias para a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e os valores e atitudes que garantam a manutenção da ordem capitalista.

Facci (2003) analisa que esta contextura produz, especificamente quanto ao objetivo da escola, um embate entre a perspectiva neoliberal, que a vê como um veículo de transmissão de ideias que defendam as atratividades do livre mercado e da livre iniciativa, naturalizando as postulações capitalistas; e a perspectiva crítica que preconiza a escola como “instituição que possibilita ao indivíduo se apropriar do conhecimento científico produzido pela humanidade, coletiva e historicamente, e, desta forma, se conscientizar dos limites individuais impostos pelas construções sociais.” (p. 17).

No primeiro caso a educação está submetida ao espírito de mercantilização que concebe uma sociedade regida pelas leis do mercado e onde as pessoas são reduzidas a consumidoras de produtos e serviços. Neste sentido é possível observar, no campo da formação docente, uma estimulação para que o professor “consuma” o maior número de cursos possíveis; em alguns casos cria-se quase que uma compulsão por estudar e acumular vários cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo *Lato Sensu*, seja para não ficar parado no tempo, seja para enriquecer o currículo, seja porque o mercado exige, dentre outras razões enunciadas. Alavanca-se, assim, a indústria da formação em instituições privadas mediante a

oferta de programas que tendem a reduzir os professores a consumidores de cursos rápidos e pouco substanciosos, ao estilo *fast food*.

Dessa forma se restringe suas possibilidades de acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, os quais, na perspectiva crítica, são mediadores fundamentais para dar continuidade ao processo dialético de humanização dos agentes sociais e de transformação da realidade.

Oliveira (2009b) também aponta tensões no campo educacional no que respeita ao acesso à escolarização exigida pela nova ordem social uma vez que o Estado, premido por exigências econômicas, não consegue oportunizar democraticamente tal acesso, sendo ao mesmo tempo responsável pela promoção da justiça e da igualdade social, como quer a democracia capitalista.

A discussão de Nóvoa (2009) acerca do papel da escola também pode reforçar a compreensão das pressões e distorções que o contexto sócio-político e econômico tem imposto. Segundo o autor a história da modernidade caminhou no sentido de produzir um cenário que colocou a instituição escolar no centro da coletividade gerando o que nomeou de “transbordamento” da escola. Em sua compreensão esta vem recebendo um conjunto cada vez mais diversificado e intenso de tarefas e de missões que são da responsabilidade imediata de outras instâncias e instituições. Tal transbordamento tem corroborado para a crise vivenciada pela escola na contemporaneidade já que instaura uma clivagem entre suas duas vocações: o social e a aprendizagem. Subjaz a este modelo a crença na escola como reparadora e compensadora das deficiências da sociedade, haja vista que, em muitos países, pode-se observar a coexistência de dois modelos escolares, um centrado na aprendizagem para os ricos e outro no acolhimento social para os pobres.

É assim que a escola enquanto responsável pelo desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos que dela se servem, pela via do conhecimento científico, vai se descaracterizando e passa a assumir a função de acolhimento social, função esta mais compatível com as políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal.

Ainda uma questão que expressa as tensões do campo educacional, e mais especificamente, do processo de formação de professores para a educação básica diz respeito ao discurso sobre qualidade da educação a ele atrelado num contexto em que se assiste a uma crescente desvalorização da profissão docente. Tal constatação, por um lado, coloca em evidência as potencialidades e os limites tanto das instituições de ensino superior como das instituições de ensino básico; e, por outro, abre espaço para pesquisas que venham desvelar

não somente a efetividade dessas instituições, seus programas, seus atores, seus processos e as políticas que nelas se implementam, como também suas filiações discursivas e orientação filosófica.

Como se pretendeu destacar pelo exposto, as contradições e tensões que emergem do sistema vigente encontram no campo educacional, no qual se inscreve os processos formativos de alunos e professores, espaço para reprodução e resistência. Dentre os aspectos concernentes à formação de professores em nível superior para atuar na educação básica envolto em tensionamentos e para o qual este trabalho pretendeu chamar a atenção está a relação entre teoria e prática, já que se defende a necessidade de uma sólida ancoragem teórica para a efetividade prática, mas ainda não se superou a polarização que historicamente têm caracterizado esta relação.

A relação teoria e prática no bojo dos debates acerca da formação de professores aparece, segundo Silva (2002), como tema recorrente e polêmico mesmo antes da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a nova LDBEN também foi produzida sob a égide neoliberal, constituindo-se ambas nos fundamentos legais dos quais emanam as atuais políticas educacionais brasileiras. Nesses documentos e em outros que deles surgiram, tais como Normas, Parâmetros e Referenciais, se destacam dois compromissos do Estado para com a educação brasileira, quais sejam: a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Tais compromissos trazem implicações para os educadores tanto no âmbito da formação ofertada pelas instituições de educação superior (IES) quanto da atuação nas escolas de educação básica.

No que se refere às universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica, a Constituição (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, alterado pela Emenda Constitucional nº 11, de 1995, assenta o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que as deve reger. Tal princípio reconhece que as formas de conhecimento humano são múltiplas, que há variados caminhos para a apreensão da realidade assim como diferentes graus de complexidade e sistematização a serem disponibilizados e acessados.

Este documento oficial estabelece os eixos que devem sustentar e nortear a formação em nível superior, os quais remetem à questão da articulação teoria-prática uma vez que mobilizam relações com diferentes níveis e modalidades de conhecimentos e saberes bem

como com diversos contextos e atores sociais, desencadeando trocas, discussões e reflexões. Para Della Fonte (2011, p. 32)

Às vezes, o conhecimento encontra-se restrito a sua direta utilidade para uma prática imediata; outras vezes, afasta-se do objetivo imediato de uma prática específica e generaliza-se para outras finalidades. A variedade de conhecimento remete a uma complexa teia na qual cada conhecimento tem sua peculiaridade, mas, ao mesmo tempo, tangencia e dialoga com outros modos de conhecer, em um processo de aproximação infinita com a realidade; processo infinito, nem por isso impossível de ocorrer. [...].

Especificamente com relação à formação dos profissionais para a educação básica, a LDBEN 9.394/96, no artigo 61, inciso I, indica que um de seus fundamentos é “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 9/2001 (BRASIL, 2001) para que o professor possa construir junto com seus futuros alunos (ou mesmo atuais, no caso da formação em serviço) experiências que envolvam a relação teoria-prática é preciso que sua formação seja orientada neste mesmo sentido, ficando assim entendido que ele tenderá a conduzir seus alunos pelos mesmos caminhos que o constituíram (ou constituem) em sua trajetória formativa.

Além de comparecer nos textos legais, a questão do estabelecimento de relações entre teoria e prática também figura na produção de autores que advogam uma perspectiva crítica de educação e de formação e atuação de professores.

Saviani (2008), considerando esta temática na perspectiva de sua historicidade sustenta que, embora o fenômeno da formação docente possa ser datado de tempos anteriores, é a partir do século XIX, após a revolução francesa, que se constitui a necessidade de universalizar a instrução elementar e, conseqüentemente, de organizar os sistemas nacionais de ensino. Em face da demanda de professores para atuarem neste coletivo de escolas emerge o problema da formação docente em larga escala, que é equacionado mediante a criação de escolas normais de nível médio para formar professores primários. Às instituições de educação superior caberia a formação dos professores para os demais níveis de ensino.

Assim, historicamente, dois modelos foram se configurando, sendo que um prevaleceu nas universidades e institutos superiores, os quais tinham a seu encargo a formação de professores para atuar no que hoje é chamado anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; já o outro predominou nas escolas normais de nível secundário, isto é, nas instituições formadoras de professores para atuarem no então ensino primário. No primeiro caso tratava-se do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, cuja formação contemplava a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento relativo à disciplina que o

professor lecionaria, esgotando-se aí, entendendo-se que a capacitação pedagógica viria em decorrência de tal domínio e da prática de ensino, não devendo estar entre as preocupações da universidade (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) considera que a escola secundária, no contexto de uma sociedade capitalista, deveria garantir aos membros da elite o domínio de conteúdos que os diferenciasssem do povo em geral, definindo-se como *locus* de distinção de classes. Para o autor, a partir dessas considerações é possível entender como se constituiu entre os professores universitários brasileiros certo “quê” de depreciação do aspecto pedagógico.

Já no modelo pedagógico-didático se preconizava que a formação efetiva ocorre para além da cultura geral e do domínio do conhecimento específico, englobando também o preparo pedagógico-didático, o qual deveria constar nos currículos formativos. Pressupõe-se, neste modelo, que os conteúdos podem ser ensinados a toda e qualquer pessoa, uma vez que sejam consideradas as condições disponíveis e as relações que se estabelecem tanto entre os sujeitos quanto entre eles e o conhecimento, constituindo-se assim, diferentemente do anterior, num modelo anti-elitista.

Em meio às tensões próprias do campo educacional os componentes formativos deste modelo conseguiram garantir algum espaço comparecendo, por via legal, em currículos de universidades formadoras de professores para o ensino secundário, embora muitos deles tenham sido revestidos de um formalismo que esvaziou seu sentido conduzindo à mera pedagogização de cursos de licenciatura (SAVIANI, 2008).

O mesmo autor também analisa que, por conta destes dois modelos de formação, sobretudo no âmbito dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, vive-se na história da formação de professores no Brasil um dilema, uma vez que se admite a necessidade de integrá-los numa única proposta formativa, mas não se sabe como articulá-los e nem o peso que deve ser atribuído a cada um, resultando na não superação da dualidade. As tentativas de reformulação curricular visando superar este mal-estar, sobretudo a partir de 1980, não foram bem sucedidas o que deu visibilidade à complexidade da questão e pode indicar que ela não está limitada à esfera do currículo.

Considera-se que na raiz deste dilema esteja a dissociação de dois aspectos constitutivos do ato educativo e, por conseguinte, do fazer docente, quais sejam: a forma e o conteúdo; ou seja, o como e o que ensinar/aprender. Dissociação esta engendrada no modo como são constituídos os cursos universitários, os quais por um lado, como no caso do curso de pedagogia, que atualmente forma professores para os anos iniciais do ensino fundamental,

tendem a dar precedência às formas esvaziadas de conteúdo, e por outro, no caso das demais licenciaturas, onde se formam professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, enfatizam o conteúdo específico em detrimento da forma (SAVIANI, 2008).

Assim, tem-se por um lado uma dissociação histórica e socialmente constituída no processo formativo docente que no caso brasileiro, com a inauguração de sua primeira escola normal no Rio de Janeiro em 1835 seguindo os moldes europeus, já conta com mais de 170 anos. E por outro, conforme exposto anteriormente, textos oficiais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a mais recente LDBEN (BRASIL, 1996) que discursam o princípio da “indissociabilidade” entre ensino, pesquisa e extensão bem como a “associação” entre teorias e práticas.

Embora, via de regra, partam de pontos de vista divergentes, legisladores e estudiosos (KOLYNIAC FILHO, 1996; FERNANDES, 2002; SILVA, 2002; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005; VIEIRA, 2005; DIAS, 2010; PETERNELLA, 2011; PETERNELLA; GALUCH, 2011; VIANA, 2011; CRUZ, 2012) parecem reconhecer tanto a necessidade quanto a dificuldade da articulação teoria-prática nos processos formativos de professores em nível superior, como revela a reiterada presença desta temática nas discussões e proposições legais e acadêmicas voltadas para a educação. Ao passo que esta articulação se apresenta como algo desejável na medida em que remete a uma noção de integralidade da realidade e da formação e atuação humana, se mostra difícil de concretizar nas condições históricas produzidas no país, marcadas pela fragmentação, as quais modelam a educação, seus atores e processos.

O reconhecimento desta necessidade e dificuldade também projeta luz acerca das contradições que permeiam a sociedade, as quais se expressam nos diversos âmbitos sociais, especificamente, para o interesse deste trabalho, aquele onde ocorre o processo de formação docente, cenário concreto em que professores e alunos se deparam com as demandas, dificuldades e desafios de articular teoria e prática.

Partindo desta perspectiva de necessidade e dificuldade, constitutiva da relação entre teoria e prática, se optou por estudar tal relação em uma política pública educacional recentemente implantada no país que se dirige aos professores, formadores e em formação, vinculando a universidade à escola básica, isto é, o polo que historicamente tende a privilegiar a teoria e o que tende a preconizar o domínio prático. Trata-se do que foi inicialmente nomeado Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), conforme instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a), tendo sua designação posteriormente alterada para Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (PIBID), pela Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a). Segundo o discurso oficial, o PIBID tem por finalidade o fomento a iniciação à docência, pela qual pretende aprimorar a qualidade da formação de estudantes de licenciaturas e contribuir para a elevação da qualidade da educação básica (BRASIL, 2009a).

Considera-se que o PIBID, enquanto política educacional e proposta formativa em andamento nas IES, possibilita uma aproximação do problema da relação teoria e prática nas esferas em que ele tem historicamente comparecido, quais sejam, das políticas e legislação educacional; das instituições de formação superior, onde ocorre a formação dos professores, incluindo-se aqui os próprios formadores; e da escola básica, *lócus* privilegiado da atuação de um grande contingente de docentes que passa(ra)m pelos bancos universitários, principalmente em tempos de nova LDBEN. Neste sentido possibilita apreender a dinâmica das relações entre teoria e prática que tem permeado e norteado tais esferas, revelando um panorama atual da temática no que tange a avanços e retrocessos, visto tratar-se de um programa recente.

Embora não se desconheça que o desenvolvimento histórico da psicologia escolar e educacional também tenha sido, como o da pedagogia, marcado pela dicotomia teoria-prática, conforme apontado por Meira (2000), se considera que as proposições dessa psicologia, em sua vertente crítica, ou seja, aquela que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, uma vez que propõem a compreensão da realidade como um processo contínuo de transformação no qual todos os homens estão envolvidos, consciente ou inconscientemente, mediante o seu trabalho que implica a dialética entre conhecimento e ação, entre pensar e fazer, podem contribuir a esta temática, ampliando as possibilidades de interpretar a relação teoria-prática do ponto de vista de suas potências e limites, sem desconsiderar a complexidade deste fenômeno. Nesse sentido se elegeu especificamente a psicologia histórico-cultural como marco teórico para este trabalho.

Assim, diante da necessidade e dificuldade de articular teoria e prática evidenciada no tratamento que é conferido a esta questão nos documentos que normatizam a educação, nos estudos que a tomam por seu objeto e no próprio processo de formação e atuação de professores em geral, esta investigação, ancorando-se nas postulações da psicologia histórico-cultural, delimitou como campo empírico o PIBID em andamento junto a um dos cursos de pedagogia oferecido em um *campus* da UNIR, localizado no interior do Estado de Rondônia.

Para fins deste estudo foi elaborada a seguinte questão-problema: **como se dá a relação teoria e prática no âmbito do PIBID em andamento junto a um dos cursos de**



**pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)?** Na contextura dessa questão norteadora e em vista do referencial teórico adotado se procurou responder outras questões implicadas: que formulações da psicologia histórico-cultural contribuem para o entendimento da relação entre teoria e prática? Que concepções acerca dessa relação encontram-se nos documentos oficiais que instituem, normatizam e registram o PIBID, tomado em sua dimensão mais ampla, e também em sua dimensão local? E nos relatos de seus participantes (formadores, co-formadoras e licenciandas)? Que contribuições a compreensão crítica das relações entre teoria e prática pode trazer para a formação inicial de professores?

Ao se debruçar sobre tais questões se procurou contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da relação teoria-prática no contexto da formação de professores, reputada como tão importante ao processo educacional a ponto de comparecer de modo recorrente nas políticas e propostas educacionais e nos discursos acadêmicos, ainda que a serviço de interesses contraditórios e, por vezes, antagônicos. E também oferecer elementos para uma compreensão crítica desta relação que é forjada nos modos como os homens se organizam para produzir sua existência; e que, por estar assim condicionada, carece da mediação para se consolidar e dar seguimento ao processo sócio-histórico.

Neste sentido o objetivo geral deste trabalho foi assim formulado: **analisar a relação teoria-prática no âmbito do PIBID em andamento junto a um dos cursos de pedagogia da UNIR, à luz da psicologia histórico-cultural, valendo-se dos documentos oficiais desta política de formação docente e do relato dos envolvidos.** Com vistas a atingi-lo foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) explorar algumas formulações da psicologia histórico-cultural contributivas para o entendimento da relação entre teoria e prática; b) identificar concepções acerca da relação teoria-prática subjacentes aos documentos oficiais e institucionais que delineiam o PIBID bem como nos relatos dos envolvidos; e c) apontar alguns limites e possibilidades oferecidos pela compreensão crítica das relações entre teoria e prática para a formação inicial no âmbito do PIBID-Pedagogia investigado.

Este trabalho consistiu numa investigação teórica, documental e empírica que procurou analisar dados relativos à relação teoria-prática – objeto do estudo – à luz da psicologia histórico-cultural – marco teórico da pesquisa. Delimitou-se como campo empírico o PIBID em andamento junto a um dos cursos de Pedagogia da UNIR, segundo expresso nos documentos legais e institucionais que o materializam e também no relato dos sujeitos nele envolvidos. A seguir se descreve a forma como essa trajetória investigativa foi organizada neste relatório.

Na seção um se apresenta um recorte dos aspectos históricos e legais da formação em pedagogia, além de dados que revelam como este curso têm se configurado no país visando atender as demandas relativas a formação inicial de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, no contexto pós Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia, publicadas em 2006, referendando-se em Saviani (2008; 2008); Gatti; Barreto (2009); Rodrigues e Kuenzer (2007), dentre outros.

Na seção dois se apresentam, inicialmente, alguns fundamentos filosóficos sobre os quais a psicologia histórico-cultural se constituiu e, em seguida, são exploradas algumas elaborações dessa psicologia que iluminam a relação entre teoria e prática. Para esta empreitada se tomou as postulações de Vigotsky<sup>3</sup> (1996; 2001); Leontiev (2004); Markus (1974); Duarte (2003; 2012); e Martins (2011).

A seção três apresenta as escolhas teórico-metodológicas, explicitando a justificativa da escolha do tema e do referencial teórico, os objetivos e a descrição do método, onde figura o campo, os participantes, os instrumentos e os procedimentos que se entrecruzaram para compor este trabalho de investigação. Aqui se faz uma descrição pormenorizada de como o PIBID vem se configurando tanto em termos de suas propostas e organização quanto de sua implantação pelo território nacional.

As seções quatro e cinco contém a análise da relação teoria-prática no PIBID assim organizadas: na seção quatro o PIBID é tomado como política pública educacional, destacando-se algumas de suas questões que se relacionam com o objeto da pesquisa, a saber: a questão da integração entre IES e escola básica, da formação por meio de bolsas, da dicotomia entre teoria e prática e da preeminência da prática e da reflexão, sendo tais questões revisitadas à luz de pressupostos da psicologia histórico-cultural.

Na seção cinco o PIBID é tomado em seu contexto local procurando-se apreender seus contornos específicos e as possibilidades que oferece para a articulação entre teoria e prática, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de pedagogia no qual se inscreve, do formulário onde ele é detalhado e dos relatos das colaboradoras da pesquisa.

Finaliza-se com algumas considerações gerais acerca da pesquisa pontuando-se que as políticas de formação de professores parecem apresentar um paralelo com as políticas de formação dos alunos, notadamente da Educação Básica, visto que em ambos os casos têm proliferado mecanismos para reparar as brechas do processo formativo. Constata-se ainda que embora o PIBID enquanto política pública educacional se configure numa proposta limitadora

---

<sup>3</sup> Neste trabalho se optou pela utilização da grafia Vigotsky; no entanto, em casos de referência direta ela poderá aparecer de outra forma, mantendo-se em conformidade com a fonte consultada.

para o desenvolvimento do pensamento conceitual ou teórico, na medida em que move o pêndulo para o polo da prática escolar empírica e marginaliza os conhecimentos clássicos reveladores das múltiplas determinações da realidade social e educacional, acirrando a dicotomia entre teoria e prática, se faz necessária, mesmo em tal contexto, a defesa da formação como espaço de apropriação da cultura, no qual os conhecimentos elaborados ao longo do processo sócio-histórico sejam tomados como mediadores.

Espera-se que esta empreitada, uma vez que focaliza a possibilidade de unidade entre o saber e o fazer, a universidade e a escola básica, a teoria e a prática, conferida pelos conhecimentos sistematizados que mediam o processo de formação profissional de pedagogos que, por sua vez, estarão mediando o desenvolvimento das funções psíquicas complexas das novas gerações, contribua para o avanço dos estudos situados na interface educação/psicologia escolar crítica. Além de oferecer alguns subsídios que auxiliem a criação e fortalecimento de estratégias políticas de resistência e combate às concepções hegemônicas, camufladas sob termos comuns tais como “educação de qualidade” refletindo a ânsia de alguns e a ganância de outros, que esvaziam o papel dos pedagogos neutralizando sua importância nas apropriações culturais.

## **1 O CONTEXTO ATUAL DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Sendo que o PIBID, campo empírico desta investigação, está situado no âmbito de um curso de pedagogia, entendeu-se que não se poderia desconsiderar o contexto mais amplo dessa formação, haja vista que a busca por uma apreensão dialética da realidade exige que se estabeleça a articulação entre o local e o global. Desta feita, a seção que ora se abre objetiva apresentar um recorte dos aspectos históricos e legais da formação em pedagogia, além de dados que revelam como este curso têm se configurado no país visando atender as demandas relativas a formação inicial de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, no contexto pós Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia, publicadas em 2006.

Faz-se necessário esclarecer, todavia, que a relação entre a formação de docentes para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e o curso de pedagogia é fenômeno recente no Brasil e, na verdade, alvo de controvérsias históricas.

Assim, se organizou esta exposição de forma a, inicialmente, apresentar um breve histórico do cenário educacional brasileiro relativo à formação de professores focalizando-se, especificamente, o curso de pedagogia; na sequência são discutidos alguns aspectos legais deste percurso formativo à luz da LDBEN 9.394/96 e de suas DCNs, promulgadas em 2006 (BRASIL, 2006); e finaliza-se com a composição de um quadro panorâmico do curso de pedagogia no Brasil, apoiado majoritariamente em dados numéricos relativos ao ano de 2011. Considera-se que no âmbito do curso de pedagogia, permeado por embates históricos e políticos, que se reproduzem e se atualizam na contemporaneidade, a abordagem da problemática da relação entre teoria e prática figura uma empreitada tanto necessária, na medida em que se pode denunciar o esvaziamento teórico que a vem configurando, quanto melindrosa na medida em que esta relação é defendida como necessária e importante mesmo em propostas orientadas por interesses antagônicos.

### **1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS**

Desde as primeiras décadas do século XIX quando a questão da formação docente se impõe mais acentuadamente às preocupações e discussões nacionais focaliza-se a atenção no ensino primário, que hoje corresponderia aos anos iniciais do ensino fundamental; mesmo

porque, à época, o número de escolas e de alunos no nível secundário era bastante reduzido, sendo atendido por profissionais liberais ou autodidatas (GATTI; BARRETO, 2009).

Saviani (2008) assinala que o evento histórico desencadeador desse movimento foi a passagem do Brasil à condição de país independente, a qual impôs cogitar a organização da instrução popular a exemplo do que se dera nos países desenvolvidos. Tal discussão levou à promulgação em 1834 do Ato Adicional de 12 de agosto que atribuiu às províncias a responsabilidade sobre o ensino primário, dando ocasião, então, ao estabelecimento das primeiras escolas normais em nível secundário nas quais deveriam ser formados os professores para o ensino primário.

Assim, de 1835, quando a primeira escola normal foi inaugurada em Niterói, na província do Rio de Janeiro, até 1890 escolas normais secundárias de funcionamento intermitente foram sendo instaladas na maioria das províncias brasileiras. Em função da tradição colonial do país estas instituições adotaram o modelo europeu, especificamente o francês, embora esforços recentes em historiografia estejam procurando “mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade.” (TANURI, 2000, p. 63).

Em face da expansão do processo de industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, emerge a necessidade de maior escolarização dos trabalhadores. Decorre daí que, ao se chegar aos meados do século, se inicia o processo de ampliação da rede de ensino primário. Além disso, esta conjuntura também fomenta a preocupação com a formação de professores para o ensino secundário. Preconiza-se que tal formação se dê em cursos regulares e específicos, para os quais se criam as universidades nos anos 1930. O modelo formativo oferecido por estas instituições ficou conhecido como 3 + 1, consistindo em três anos para formar o bacharel, acrescido de mais um ano de disciplinas da área da educação para formar o licenciado, que atuaria como professor em áreas específicas do ensino secundário (GATTI; BARRETO, 2009).

O curso de pedagogia, regulamentado em 1939, obedecia a este mesmo esquema formando nos três primeiros anos o bacharel especialista em educação e, com o acréscimo de mais um ano, preparava o cursista para atuar como professor das escolas normais e de algumas disciplinas do ensino secundário.

Trinta anos mais tarde, em 1969, sob a Lei da reforma universitária nº 5.540 de 1968, se configuraram o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969 e a Resolução nº 2/1969, que normatizavam a ênfase do curso de pedagogia na formação do especialista,

ajustada ao então hegemônico modelo educacional tecnicista, preservando-se também a formação de professores para as escolas normais secundárias (GATTI; BARRETO, 2009).

Vê-se, pois, que desde seus primórdios o curso de pedagogia, obedecendo a lógica dos cursos universitários, não pretendia a formação do professor para o ensino primário, tampouco para o ensino pré-primário, que hoje corresponderia à educação infantil<sup>4</sup>. Seu foco era formar especialistas em educação que deveriam ocupar os postos de gestão, supervisão, coordenação e orientação na organização escolar. Desta feita, a cisão entre professor especialista e professor polivalente foi se constituindo, no seio da formação docente e da pedagogia, numa expressão do modelo dualista, sendo o primeiro mais valorizado que o segundo em termos de curso, carreira, salário e *status* social, em virtude de seu preparo profissional se dar na universidade.

Quanto ao imperativo de escolarizar os trabalhadores seu impacto em termos de crescimento real da rede pública brasileira de ensino, pôde ser verificado, conforme Gatti e Barreto (2009), apenas em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, já que antes desse período a oferta de escolas públicas era muito pequena em relação ao crescimento populacional. Em vista disso

[...] a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11).

À progressiva complexificação do mundo do trabalho aliou-se a obrigatoriedade legal de escolarização básica. Como já foi apontado na introdução deste trabalho, a partir dos anos 1970 foi se configurando um cenário que articulava demandas do processo de industrialização e, posteriormente, de mundialização do capital<sup>5</sup> e pressões de representantes de segmentos sociais preocupados com o descompasso entre o que a ordem capitalista exigia dos trabalhadores e as condições materiais restritivas nas quais os encerravam. Em tal conjuntura os investimentos públicos em educação precisaram ser ampliados desencadeando a

---

<sup>4</sup> Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a criança teve seu direito à educação legalmente assegurado e foi apenas a partir da LDBEN 9.394/96 que a educação infantil passou a compor o primeiro nível da educação básica.

<sup>5</sup> Alves (2008, p. 1, 2) define este fenômeno como “um processo de desenvolvimento do capitalismo mundial sob a direção hegemônica do capital financeiro”, o qual corresponde a uma fração do capital que, por seu caráter especulativo-parasitário, tende a imprimir sua marca sob as demais (capital industrial e comercial); “[...] representa aquela fração de capitalistas que buscam valorizar o capital-dinheiro sem passar pela esfera da produção de mercadorias, permanecendo, deste modo, no interior do mercado financeiro. O desprezo pelo investimento produtivo e a busca avassaladora da rentabilidade líquida e segura são os traços principais da natureza do capital financeiro. Ele floresce nos empreendimentos com papéis (ações, moedas e títulos públicos) que se disseminaram nos últimos vinte anos”.

necessidade urgente de formar professores que, por sua vez, dessem conta da escolarização de grupos humanos cada vez mais numerosos e heterogêneos, sobretudo em nível de primeiro grau, que se pretendia universalizar.

No intuito de enfrentar a crescente demanda, desde 1969, apesar das críticas já vinham sendo feitas experiências em que formados em pedagogia atuavam como docentes do nível primário de ensino, ainda que tal formação não fosse contemplada no programa do curso. Assim que, em 1986, por meio da aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, do Parecer 161, relativo à reformulação do curso de pedagogia, é facultado a este formar também docentes para atuarem nas primeiras séries do então ensino de primeiro grau (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 1996 publica-se a nova LDBEN nº 9.394 que, sendo produzida sob a regulação do capitalismo internacional e, ao mesmo tempo, devendo mostrar-se identificada com os anseios e interesses de educadores e da sociedade nacional, expressava as premências e contradições desse tempo. De acordo com esta política e as que dela emanaram a educação e, por conseguinte a escola, assumiria a dupla função de, por um lado, formar o profissional competente para um mercado competitivo e em constante expansão, e, por outro, formar o cidadão solidário e tolerante diante das desigualdades produzidas e acirradas pela própria organização do processo produtivo (GALUCH; SFORNI, 2011). Alguns aspectos da nova LDBEN, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, serão explorados na sequência.

## 1.2 ASPECTOS LEGAIS

Neste ponto em que se pretende apresentar alguns aspectos legais relativos ao curso de pedagogia, terreno de intensas controvérsias, disputas, embates e ambiguidades é pertinente evocar a afirmação de Gatti e Barreto (2009, p. 53), segundo a qual “mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”.

### 1.2.1 A LDBEN 9.394/96

A LDBEN nº 9.394/96, ao estabelecer que a formação de professores para a educação básica deveria se realizar em nível superior, estipulando um prazo de dez anos para que os

sistemas educacionais de todo o país se adequassem, período no qual seria admitido o funcionamento de cursos normais em nível médio, buscou se equiparar às tendências internacionais (GATTI; BARRETO, 2009). Posição sustentada por Vieira e Gomide (2008) segundo as quais a história da formação de professores no Brasil vem se caracterizando pelo primado das influências externas quanto aos seus componentes políticos, econômicos e filosóficos.

Esta Lei, em seu artigo 62º, decreta que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...]” (BRASIL, 1996), tendo já definido no artigo 21º, inciso I, que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Considerando que, como foi anteriormente referido, a formação em nível superior já era requerida dos docentes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, a novidade em termos de formação foi a extensão desta exigência aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil; o que é notório ao se pensar que nestes níveis há um enorme contingente de docentes e discentes, principalmente em vista da já quase alcançada universalização do ensino fundamental.

Considerando também que desde 1986 já havia sido facultado aos cursos de pedagogia preparar docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, esta Lei parece não só estar dando continuidade ao estabelecimento da relação entre a docência nos primeiros anos de escolarização e o curso de pedagogia, como também indica uma reorientação desta formação no sentido da docência.

Ao estabelecer os três níveis componentes da educação básica e o mesmo grau de exigência formativa a todos os seus professores a LDBEN 9.394/96 sugere uma abordagem integrada e um tratamento equânime dos diferentes níveis escolares considerados basilares e daqueles que neles lecionam. Ou seja, dentro de suas especificidades cada um destes três níveis compõe uma unidade que configura a educação básica, que deveria ter todos os seus docentes formados em nível superior; contrapondo-se, portanto, a uma abordagem fragmentada e hierarquizante.

Neste sentido, esta Lei parece romper com o modelo dualista que vinha se consolidando desde o início do século, segundo o qual os professores do ensino secundário deveriam ser portadores de diploma de nível superior, enquanto aos professores do ensino primário bastaria portar diploma de nível secundário. Um modelo que se sustentava na lógica de que ao professor cumpria ter formação um nível acima daquele no qual atuava ou pretendia atuar.



Na continuidade, o mesmo artigo 62º, da Lei em tela, caracteriza a formação em nível superior exigida dos professores da educação básica nos seguintes termos: “[...] em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...]” (BRASIL, 1996). No artigo 63º explicita-se o que devia ser ofertado pelos institutos superiores de educação, lendo-se, no inciso I: “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o *curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.*” (BRASIL, 1996, itálicos acrescentados).

Nestes artigos da Lei a sugestão inicial de um tratamento não fragmentado nem hierarquizado da formação dos diversos docentes que se ocupam dos diferentes níveis da educação básica começa a se desvanecer. Neste sentido Saviani (2008, p. 8) assevera que

[...] Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Sob esta ótica, a nova LDBEN não trouxe uma ruptura da histórica dualidade na formação de professores para a educação básica, já que antes dela esta formação era cindida em relação ao preparo oferecido a seus professores: nível universitário para alguns, que seriam mais valorizados e melhor remunerados, e nível secundário para outros. E com ela, manteve-se a dualidade, que foi deslocada para o tipo de formação *superior* oferecida: em universidades para alguns e em institutos superiores de educação e escolas normais superiores, para outros.

Assim que a muitos professores do ensino primário manteve-se interdito o acesso à universidade, onde se supõe existir maiores oportunidades acadêmicas e culturais, mesmo sendo-lhe facultada a titulação dita superior.

Ademais, a nova Lei além de não romper a dualidade a reitera, resgatando o antigo divórcio entre a formação para a docência dos anos iniciais da escolarização e o curso de pedagogia; em seu artigo 64º se lê: “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum.” (BRASIL, 1996).

Perpetua-se assim a diferenciação entre professor especialista e professor polivalente. Gatti e Barreto (2009) analisam que prevalece esta lógica mesmo após a legal elevação ao

nível superior das exigências de formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras entendem que

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, por exemplo, em Cuba, na Coreia e na Irlanda. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38).

O mesmo artigo 62º da LDBEN 9.394/96, ainda, trata de contemplar o contingente de professores em exercício, muitos dos quais já detinham a formação média, exigida até então, manifestando-se nos seguintes termos: “[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na *educação infantil* e nas *quatro primeiras séries do ensino fundamental*, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 1996, itálicos acrescentados).

A despeito desse teor impreciso, que ora impõe a formação superior e ora admite a formação média, os termos de tal política impactaram os professores da educação básica situados no nível da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, não graduados. Considerando que a Lei agora entendia sua formação em nível médio como mínima, estes profissionais foram levados a buscar formação universitária para a legitimação, continuidade e garantia de seu exercício profissional.

Desencadeou-se, assim, uma dupla mobilização uma vez que, por um lado, muitos desses professores assumiram iniciativas individuais de ingressar em cursos como Pedagogia, Normal Superior e outras licenciaturas, o que repercutiu na expansão do ensino superior, notadamente, na rede de instituições privadas. E de outro lado, estados e municípios de todo o território nacional mobilizaram-se adotando estratégias para a formação superior de seus quadros docentes.

Nessa configuração emergiu uma nova modalidade formativa chamada de *programas especiais de formação de professores em serviço*, voltados à certificação superior do quadro docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Implementados em todo o Brasil, consistiam em cursos universitários de caráter provisório e em regime diferenciado das licenciaturas regulares. Estas diferenças obedeciam a aspectos recomendados pelo Banco Mundial, tais como profissionalização docente, ênfase na formação prática, adoção de uma pedagogia por competências, investimentos na educação à distância e na formação continuada, bem como a aspectos relativos às especificidades institucionais e locais onde os programas deveriam ser efetivados, tais como: carga horária dos cursos, modos de

ingresso, computação dos créditos, corpo docente, cronograma letivo, exigências avaliativas, adaptação de espaços para as aulas e modos de utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis.

Os *programas especiais de formação de professores em serviço* expressavam os seguintes objetivos comuns: diplomar professores em massa em curto período; formar o professor com um perfil padronizado, embora opaco; e veicular massivamente princípios e valores comuns relativos ao fazer e ser docente. Outro aspecto comum previamente estabelecido pelos organismos internacionais e o Estado é que esta formação fosse financiada mediante parcerias entre secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino superior públicas e privadas. (BELLO, 2008; OLIVEIRA, 2009a).

Além dessa marcha rumo à certificação em nível superior no âmbito da formação de professores para a educação básica, Gatti e Barreto (2009) informam que entre 1997 e 2006, após a publicação da LDBEN 9.394/96, se instaurou uma disputa implacável entre grupos favoráveis aos Institutos Superiores de Educação (ISE) e as Escolas Normais Superiores (ENS) e aqueles que defendiam a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental em cursos de pedagogia, o que, como já foi pontuado, a Lei não contemplava. Estes muitos e intensos debates fecundaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as quais compuseram a Resolução CNE/CP 1/2006, datada de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

### **1.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**

Estas Diretrizes resultaram de um processo de reorganização curricular iniciado em dezembro de 1997, logo após a promulgação da LDBEN 9.394/96, cuja trajetória, no dizer de Scheibe (2007), é longa e inconclusa, palco de discussões relativas à centralidade da docência nesta formação e de sua constituição como licenciatura, bacharelado ou ambos, entre outras.

Trata-se de um documento, representativo do esforço por parte dos legisladores no sentido de produzir uma formulação abrangente o suficiente para se tornar consensual, no qual a licenciatura em pedagogia recebe um amplo leque de aplicações, como pode ser visto na redação de seu artigo 2º, que é praticamente reproduzido no artigo 4º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de

serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

A docência figura como eixo dessa formação e sua concepção, explicitada no § 1º deste mesmo artigo e também no parágrafo único do artigo 4º, é também de uma amplitude tal que, como afirmam Rodrigues e Kuenzer (2007), resulta descaracterizada.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006).

Embora essas Diretrizes se refiram ao curso de pedagogia, parecem contemplar também o normal superior, que tinha a atribuição de formar os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nos termos da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), já que não mencionam a extinção de tais cursos reconhecidos pelo MEC. Por outro lado, o documento afirma que as IES mantenedoras de “cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem curso de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.” (Artigo 11º, BRASIL, 2006). O texto parece sugerir que a formação em pedagogia, regida pelas Diretrizes, tratará de fundir suas atribuições tradicionais e aquelas anteriormente facultadas ao curso normal superior, tornando-o desnecessário no panorama formativo que se delineia desde então.

Há que se considerar que este documento emerge num cenário em que, nas últimas duas décadas e meia, vinham se confrontando três concepções de formação em pedagogia: uma que se centrava na docência e que era definida como licenciatura; outra que se centrava na pedagogia enquanto ciência da educação, a serviço da formação de especialistas, em programas de bacharelado; e, finalmente, a proposta de um curso de pedagogia que integrasse as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo num mesmo percurso, deslocando-se

a formação de especialistas para o nível de pós-graduação, como acontece em outras áreas (RODRIGUES; KUENZER, 2007).

Portanto, este direcionamento legal impresso ao curso de pedagogia no sentido de assumir a formação para a docência dos anos iniciais do processo de escolarização, que já vinha se constituindo desde 1986, pelo Parecer 161, conforme anteriormente apontado; que foi descontinuado em 1996 pela LDBEN 9.394; e que foi retomado em 2006, pelas Diretrizes, ao passo que representa uma tentativa de se chegar a um consenso, suscita discussões em torno da redução, no limite, do curso de pedagogia ao curso normal superior, o que redundaria num encolhimento do campo epistemológico da pedagogia e da própria educação, sobretudo a básica, afetando, por extensão, seus profissionais, já tão alvejados por questões relativas à construção de sua identidade profissional e ainda pelo desprestígio social.

Rodrigues e Kuenzer (2007) entendem que há uma contradição inerente às Diretrizes visto que elas focalizam uma única possibilidade de formação – para a docência, mas ampliam excessivamente o perfil do profissional a ser formado, o que resulta numa “[...] ineficácia praxica da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum [...]” (p. 42). Além disso, as Diretrizes dão margem para que as instituições formadoras continuem propondo “[...] percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professorado, para uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores”. (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 42).

As autoras consideram ainda a impropriedade de uma proposta de formação em pedagogia centrada na docência, como a que é imposta nas Diretrizes, em razão de que a docência não esgota a riqueza e complexidade dos processos formativos humanos, os quais vão se configurando nas múltiplas e dinâmicas relações sociais, econômicas e culturais constituintes da prática social. Para elas é a epistemologia da prática o fundamento sobre o qual se assenta este modelo de formação de professores, que toma a prática em docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como uma espécie de pré-requisito para a atuação em outras áreas do vasto campo educacional.

Tal concepção de formação busca fazer frente a duas preocupações emergentes das orientações neoliberais sobre as políticas educacionais, como já foi apontado: a adaptação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho e a manutenção da ordem social capitalista. Neste sentido se orienta para a construção de competências, especialmente a competência reflexiva dos profissionais, e vem ganhando força desde o início dos anos 1990 como

proposta de superação do modelo da racionalidade técnica que, historicamente, condicionava os programas de formação docente.

No entanto, ao invés de articular teoria e prática, como alguns aspectos das Diretrizes parecem sugerir, a epistemologia da prática acirra a desarticulação “[...] na medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 anos”. (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 48).

Tendo em conta o que o curso de pedagogia deverá propiciar aos licenciandos, o repertório com o qual o estudante deverá trabalhar, os itens que o documento considera centrais para sua formação e a estrutura do curso, a qual se assenta sobre três núcleos de estudos, em relação com o tempo de duração do curso e sua carga horária, Gatti e Barreto (2009) destacam a complexidade curricular e a dispersão disciplinar de que padecem as Diretrizes.

São dignas de nota também as aptidões esperadas do egresso do curso de pedagogia, as quais se encontram listadas em nada menos que dezesseis incisos do artigo 5º, que ainda é acrescido de dois parágrafos e dois incisos referentes à escolarização de indígenas e de remanescentes de quilombos ou de etnias específicas. Desta feita as referidas pesquisadoras entendem que

Estas postulações criaram tensões para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formandos. Quanto à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006. [...] O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 50).

A relevância de tais considerações se destaca em face do crescimento do número de cursos de pedagogia desde 2006, ano da publicação das DCNs. Para dar visibilidade a alguns aspectos do movimento mais recente destes cursos no cenário nacional se apresentam, a seguir, dados oriundos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compondo-se um quadro panorâmico.

### 1.3 UM PANORAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de pedagogia no Brasil se insere num contexto mais amplo de transformações na esfera da educação superior, abrangendo uma série de aspectos, assim listados por Dal Castel (2007, p. 27):

a) crescimento acelerado (abertura de novas vagas e aumento no número de instituições, na maioria pertencentes à iniciativa privada); b) flexibilização do sistema (criação de inúmeros novos cursos para atender à demanda de mercado); c) alterações nas diretrizes curriculares (respaldadas na pedagogia das competências); d) mudanças nos critérios de ingresso de alunos nas instituições (sistema de cotas e programa universidade para todos); e) processos de avaliação das instituições – interno (autoavaliação) e externo (comissões designadas pelo Ministério da Educação).

Diante deste panorama geral, dados coletados anualmente pelo INEP mostram que tem havido um crescimento no número de cursos de pedagogia, sobretudo na modalidade à distância, nos últimos anos. Tal crescimento pode ser indicativo de que a movimentação em torno da formação dos professores da educação básica, exigida pela LDBEN 9.394/96, por meio dos cursos emergenciais não logrou alcançar todos os professores os quais, mesmo após o vencimento do prazo regulamentar, estão engrossando as estatísticas do curso de pedagogia, sobretudo à distância. O que está em consonância com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, cujo Art. 2º, § 2º observa que para a formação continuada de profissionais do magistério da educação básica seja utilizado, especialmente, os recursos e tecnologias da educação à distância; já na formação inicial deve ser dada a preferência aos cursos presenciais, nos quais se conjugue o uso de recursos e tecnologias da educação à distância (BRASIL, 2007d).

Sendo que o curso de pedagogia pode se constituir formação inicial para os novos candidatos ao cargo de professor da educação infantil e/ou dos anos iniciais do ensino fundamental, e formação continuada para aqueles profissionais que já estão atuando a partir de uma formação em nível médio; e se a determinação legal estiver sendo observada, o descompasso no crescimento dos cursos presenciais e à distância pode revelar que há mais profissionais buscando manter-se do que novos tentando ingressar na carreira. O quadro 1 exhibe os números referentes aos anos 2006 a 2011 quanto aos cursos de pedagogia no Brasil.

Observa-se que os cursos presenciais de pedagogia tiveram crescimento quantitativo entre 2006 e 2011, embora tenham tido uma redução em 2009, o que não afetou o crescimento da oferta de vagas nesta modalidade; já os cursos à distância triplicaram seu número no período, enquanto dobraram o oferecimento de vagas. O número de ingressantes nos cursos

presenciais mantém-se a cada ano na casa dos oitenta mil, excetuando-se o ano de 2006; nos cursos à distância os ingressos, assim como o número de cursos, triplicaram no período, sendo os anos de 2007 e 2011 os que registraram a maior alta, ultrapassando em medida significativa, os ingressos em cursos presenciais.

QUADRO 1: Cursos de Pedagogia no Brasil, 2006 a 2011

CURSOS PRESENCIAIS				CURSOS À DISTÂNCIA		
ANO	CURSOS	VAGAS		CURSOS	VAGAS	
		OFERTADAS	INGRESSOS		OFERTADAS	INGRESSOS
2006	1.562	156.914	76.381	38	83.479	27.543
2007	1.767	173.382	81.056	56	263.191	94.078
2008	1.636	178.712	81.136	70	192.631	76.711
2009	1.365	178.805	81.068	74	238.852	75.979
2010	1.785	191.366	85.861	112	272.950	78.817
2011	1.684	192.563	82.076	117	161.553	103.484

Fonte: BRASIL, INEP, 2006-2011.

Chama a atenção que os ingressos nesta modalidade tenham triplicado em 2007, em relação a 2006, acompanhando a oferta de vagas; já entre 2008 e 2010 se registra um recuo, embora 2010 tenha sido o ano com a maior oferta de vagas do período; em 2011 houve um salto considerável nos ingressos não obstante o número de vagas ter sido o menor do período, excetuando-se 2006. O quadro também expõe o descompasso entre o número de vagas oferecidas e o número de ingressos o que remete à problemática das vagas ociosas, sobretudo nos cursos privados, responsáveis pela maior oferta, como se verá logo adiante (GATTI; BARRETO, 2009).

Considerando as informações relativas ao ano de 2011, em que havia 1.684 cursos presenciais e 117 à distância, totalizando 1.801 cursos de pedagogia, percebe-se que o número de cursos de cada modalidade é bastante desigual, porém o número de vagas é consideravelmente próximo. Foram 192.563 vagas ofertadas pelos cursos presenciais e 161.553 pelos cursos à distância, disponibilizadas por 998 IES, das quais 144 eram públicas e 854 privadas. As IES públicas, que respondiam por 611 cursos, disponibilizaram 40.567 vagas e as privadas, responsáveis pelo oferecimento de 1.190 cursos, abriram 313.549 vagas.

Para o preenchimento das vagas das IES públicas se inscreveram 212.678 candidatos, o que ultrapassa em aproximadamente cinco vezes o número de vagas oferecidas; já nas IES privadas o número de candidatos inscritos ficou aquém do número de vagas disponibilizadas



visto que para as 313.549 vagas ofertadas houve 287.195 inscrições. Do total de 499.873 inscritos foram contabilizados 207.273 ingressos, sendo 31.842 nas IES públicas e 175.431 nas privadas. O quadro 2 facilita a visualização destes dados.

QUADRO 2: Cursos de Pedagogia no Brasil, 2011

Nº de cursos		Nº de IES		Nº de vagas		Nº de inscritos		Nº de ingressos	
IES Pública	IES Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
611	1.190	144	854	40.567	313.549	212.678	287.195	31.842	175.431

Fonte: BRASIL, INEP, 2011.

Os 1.684 cursos presenciais de pedagogia arrolados em 2011 se distribuíam, segundo sua categoria administrativa, num total de 547 cursos na esfera das instituições públicas e 1.137 na das privadas. Quanto aos cursos à distância, não há tanta discrepância e a maior oferta – 64 cursos – cabe às IES públicas; as IES privadas respondem pelo oferecimento de 53 cursos. O quadro 3 apresenta esta distribuição.

QUADRO 3: Cursos de Pedagogia, por categorias administrativas, Brasil, 2011

Nº DE CURSOS PRESENCIAIS				Nº DE CURSOS À DISTÂNCIA			
PÚBLICA			PRIVADA	PÚBLICA			PRIVADA
FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
199	288	60	1.137	40	22	2	53

Fonte: BRASIL, INEP, 2011.

Relativamente à sua organização acadêmica 740 cursos presenciais de pedagogia se situavam, em 2011, nas universidades, sendo 481 cursos em IES públicas e 259 em IES privadas; 145 cursos em centros universitários; 792 em faculdades dos quais 55 em instituições públicas; e sete cursos presenciais de pedagogia estavam alocados em institutos federais e centros federais de educação tecnológica. Dos 117 cursos à distância 92 eram oferecidos em universidades, sendo 63 em IES públicas; nove em centros universitários privados; 15 em faculdades também privadas e um em instituto federal, conforme se pode ver no quadro 4.

Pode-se observar que, no âmbito das universidades, as públicas são as maiores responsáveis pelo oferecimento dos cursos presenciais de graduação em pedagogia, sobretudo

as estaduais cujo número de cursos ultrapassa, ainda que minimamente, o das privadas. No que se refere às matrículas nestes cursos também se observa a prevalência das universidades públicas, em relação às matrículas em universidades privadas, sendo 88.315 registradas nas primeiras e 49.971 nas últimas (BRASIL, INEP, 2011).

QUADRO 4: Cursos de Pedagogia, por organização acadêmica, Brasil, 2011

CURSOS PRESENCIAIS										
UNIVERSIDADES				CENTROS UNIVERSITÁRIOS				FACULDADES		
PÚBLICAS			PRIV.	PÚBLICAS			PRIV.	PÚBLICAS		
Fed.	Est.	Mun.		Fed.	Est.	Mun.		Fed.	Est.	Mun.
191	269	21	259	4			141	1	19	35
								737		

população em geral, mas para uma elite que, via de regra, foi formada pela rede privada de educação básica.

O fato de que as universidades públicas ofereçam mais cursos e matriculem menos alunos, pode apontar ainda para o problema das vagas ociosas também nas universidades públicas, pelo menos em alguns cursos; além de favorecer e movimentar um processo de transformação de universidades privadas em empresas educacionais, as quais se lançam a expandir seus *campi* pelo território nacional sem, no entanto, garantir que os estudantes desfrutem de maiores oportunidades culturais e acadêmicas, sobretudo no envolvimento com atividades de extensão, de pesquisa e produção de conhecimentos, que deveriam caracterizar a vivência universitária.

No caso dos cursos de pedagogia, presenciais e à distância, os centros universitários, onde se supõe condições e possibilidades institucionais próximas as das universidades, respondem por 154 cursos, sendo a maioria oferecido por instituições privadas.

No quadro geral, a organização acadêmica que mais concentra oferta de cursos presenciais de pedagogia são as faculdades privadas, reafirmando a constatação de Gatti e Barreto (2009) segundo a qual os alunos ligados a programas destinados à formação de docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental têm condições mais restritas de convívio cultural e acadêmico do que seus colegas vinculados a cursos universitários de formação em disciplinas específicas, por estudarem em faculdades. Neste sentido parece pertinente aplicar a afirmação, inicialmente referida aos alunos de licenciatura situados na região sudeste, de que “Os estudantes que optam pela docência são, no entanto, relegados em sua esmagadora maioria aos cursos privados, que costumam apresentar menor qualidade acadêmica”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 68).

Por outro lado, em vista de que o poder público até o momento não instalou condições necessárias para assumir a formação de todo o contingente de professores que dela precisa e por ela busca; da concorrência desleal pelas vagas das IES públicas, na medida em que os alunos provenientes da rede pública de educação básica, em geral, não reúnem condições de competir com alunos oriundos do sistema privado; e, ainda, do horário de funcionamento dos cursos, as faculdades privadas se colocam como possibilidade a um considerável número de profissionais da educação preocupados em alcançar a titulação superior exigida para iniciar ou continuar o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O oferecimento de cursos de graduação em pedagogia na modalidade à distância está a cargo, em sua maioria, das instituições públicas, particularmente as universidades, sendo

seguido pelas universidades privadas. As demais organizações acadêmicas – centros universitários e faculdades, compõem com uma pequena representação – 24 cursos, no âmbito do setor privado.

Comparar quantitativamente o número de ingressos e o número de concluintes também pode auxiliar no intuito de visualizar o movimento do curso de pedagogia no ano de 2011 em face de suas novas diretrizes, promulgadas em 2006, para o que se apresenta o quadro 5.

Como é esperado o número de concluintes figura menor que o número de ingressos, o que pode se dever a uma série de fatores, tais como: trancamento de matrícula, transferência para outro curso ou outra IES, e os ajustes daí decorrentes, desistência e falecimento. Observa-se que, à luz das informações disponibilizadas pelo INEP, proporcionalmente, a maior diferença, quanto aos cursos presenciais, está situada nos institutos federais e centros de educação tecnológica, onde se situa o menor número de cursos e a maior proporção de concluintes, seguida das faculdades nas quais, como já foi pontuado, se encontra o maior contingente de estudantes e, portanto, o maior contingente de concluintes, sendo 26.099 deles oriundos da rede privada.

QUADRO 5: Cursos de Pedagogia, ingressos e concluintes, Brasil, 2011

	CURSOS PRESENCIAIS		CURSOS À DISTÂNCIA	
	INGRESSOS	CONCLUINTES	INGRESSOS	CONCLUINTES
TOTAL	82.076	62.138	103.484	57.703
UNIVERSIDADES	33.513	28.655	73.465	33.323
CENTROS UNIVERSIT.	8.978	5.958	17.710	10.024
FACULDADES	39.405	27.441	12.309	13.992
IF E CEFET	180	84		364

Fonte: BRASIL, INEP, 2011.

Embora o número de ingressos em cursos presenciais de pedagogia seja menor nas universidades que nas faculdades, 33.513 para 39.405, o número de concluintes se inverte havendo mais concluintes nas universidades. Dentre as IES situadas nesta organização acadêmica, a maioria dos concluintes provém da rede pública, 16.385 para 12.270 da rede privada. Já nas faculdades, predominam os concluintes das organizações privadas, 26.099.

Nos cursos à distância a maior diferença reside nas universidades, majoritariamente responsáveis por seu oferecimento, visto que o número de concluintes registrados soma menos da metade dos ingressos. Para esta modalidade se registrou ainda, no âmbito dos

institutos federais e centros de educação tecnológica, número de concluintes embora não tenha sido informado número de ingressos, o que talvez se deva ao caso destas instituições não terem oferecido cursos no ano em tela, mas terem formado alunos inscritos em anos anteriores. O fato de, no âmbito das faculdades, ter se verificado atipicamente uma taxa maior de concluintes em relação aos ingressos também pode ser assim explicado.

Este panorama relativo ao curso de pedagogia no Brasil, que se assentou mais especificamente sobre alguns números do ano de 2011, visto serem estes dados os mais recentemente disponibilizados pelo INEP, permite uma visualização da situação desta formação cinco anos após a promulgação de suas Diretrizes. Tal quadro suscita questionamentos acerca do que significa para esta formação tal multiplicidade de formas de oferta e uma tão vasta abrangência, sobretudo ao se pensar em termos de valorização da docência e da elevação da qualidade da educação básica, alardeadas nos discursos oficiais, por um lado, e a realidade de desvalorização e precarização que a tem envolvido, por outro.

O que se pode constatar é que não houve uma mudança efetiva no quadro delineado pela análise de Gatti e Barreto (2009), que privilegiaram o ano de 2006 e envolveram as licenciaturas presenciais em geral e não apenas o curso de pedagogia, como neste trabalho, visto que

A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que *a preparação de docentes para os anos iniciais da escolarização em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais*. A atuação do poder público na formação de professores da educação básica tem cumprido até aqui uma função predominantemente complementar e redistributiva, a qual se concentra sobretudo no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 68, *itálicos acrescentados*).

As considerações tecidas nesta seção tornam visível que a formação em pedagogia se constitui numa seara permeada de tensionamentos que perpassam o estudo de seus aspectos históricos, legais e estatísticos. Trata-se de uma formação que vem se articulando, especialmente nas últimas décadas, entre as determinações da economia e da educação; dos organismos internacionais e da realidade nacional com toda sua extensão e diversidade; das especificidades docentes e da amplitude pedagógica; da formação superior em universidades e da formação em institutos superiores de educação e escolas normais superiores; entre sua representação tradicional e a configuração atual marcada pela precarização e desvalorização; entre especialidade e polivalência; entre qualidade e quantidade. Enfim, onde o disparate de ser importante e necessária e ao, mesmo tempo, marginalizada assume diferentes nuances e se

reproduz em meio a intensas mobilizações das instâncias oficiais, com sua produção de leis, normas, parâmetros e programas os mais diversos, sob a égide neoliberal, e da sociedade civil, com suas reivindicações, interferências e resistências. Por um lado, figuram inegáveis conquistas e, por outro, perpetua-se a não superação de problemas históricos aos quais se somam as questões produzidas pelas demandas da sociedade atual.

Inserida nesta turbulência constitutiva da formação em pedagogia acha-se a histórica questão da relação entre teoria e prática, a qual é, reconhecidamente, basilar para a formação, e que, por estar entranhada neste percurso, se configura em meio aos movimentos e contradições da realidade social e educacional acima apontada. Na sequência algumas considerações acerca desta questão.

#### 1.4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Com efeito, Saviani (2007) afirma que a pedagogia detém uma rica e multissecular trajetória cuja característica mais destacada reside na relação teoria e prática, pois sendo entendida como teoria da educação caracteriza-se como uma teoria da prática educativa. O autor pondera, todavia, que nem toda teoria da educação é pedagogia, visto que esta se distingue como teoria que se constitui a partir e em função da prática educativa, buscando equacionar o problema das relações próprias ao processo de ensino aprendizagem, conferindo a este norte e ritmo. Tal especificidade descaracteriza como pedagogia aquelas teorias que, embora tomem a educação como objeto de estudo, não se debruçam sobre a formulação de diretrizes orientadoras da atividade educativa.

Saviani (2007) postula que as diferentes concepções pedagógicas que foram se configurando ao longo da história da educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências. Uma delas abarca as concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática, comportando as diferentes modalidades da pedagogia tradicional, que prevaleceu como tendência hegemônica até o final do século XIX, ocupando-se prioritariamente do problema de como ensinar. A outra, que secundariza a teoria submetendo-a à prática, corresponderia às diversas modalidades da pedagogia nova que, a partir do século XX, passou gradativamente a ganhar preeminência, assumindo como seu problema essencial o aprender.

A coexistência dessas duas grandes tendências instaura uma contraposição entre teoria e prática, a qual se expressa no cotidiano escolar, à primeira vista, como contraposição entre professor e aluno, visto que o primeiro tende a defender a relevância da teoria, e o segundo a

reivindicar um curso de estudos de caráter mais prático, ou seja, de aplicação imediata. Tal embate configura um dilema radicado numa compreensão da relação teoria e prática orientada pela lógica formal, segundo a qual os opostos se excluem (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007, p. 107 e 108) explica que esta lógica figura como necessária ao processo analítico, mas insuficiente quando se trata de realocar os elementos à realidade a qual pertencem, capturando seus nexos e relações de conjunto, na medida em que ela

[...] se constrói a partir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos. A lógica formal, enquanto tal, incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise. Uma vez feito isso, para apreender o concreto nós precisamos fazer o caminho inverso, isso é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta.

Demanda-se, então, uma outra lógica que, incorporando a formal, a supera permitindo “captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico [...]” (SAVIANI, 2007, p. 108). Trata-se da lógica dialética elaborada a partir do idealista Hegel no início do século XIX que, para além da formalidade necessária ao processo de conhecimento, lida também com os conteúdos que compõem a concretude do real.

Algumas categorias são fundamentais para entender a lógica dialética, tais como a contradição ou contradição que estrutura o real, e a totalidade, regida pela premissa de que o todo predomina sobre suas partes constitutivas. No entendimento dialético o todo não está atomizado; seus elementos acham-se “em constante *relação recíproca*, e nenhum fenômeno da natureza ou do pensamento pode ser compreendido isoladamente fora dos fenômenos que o rodeiam. [...]” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 89, *itálico das autoras*).

A lógica dialética permite enxergar a teoria e a prática como aspectos distintos e igualmente fundamentais da experiência humana, merecendo ser considerados na sua especificidade. Permite também concebê-los como inseparáveis e constitutivamente interdependentes, quer dizer, eles só podem se constituir em sua distinção e especificidade na relação recíproca que estabelecem. Conforme Saviani (2007, p. 108) “a prática é a razão de

ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade”.

Reciprocamente, se a prática é constitutiva da teoria na medida em que esta se ocupa dos problemas emergentes daquela, a teoria figura como possibilidade de iluminar, dar coerência, consistência, eficácia e resolução às questões suscitadas pela prática. Pode-se dizer que na perspectiva dialética há uma mutualidade e interdependência que caracterizam a relação teoria e prática.

Saviani (2007, p. 108) argumenta que “sem teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir [...]”, o qual consiste numa antecipação mental do que se fará. Para ele “o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2007, p. 109). Resultando daí o entendimento de que “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática.” (SAVIANI, 2007, p. 109).

Sob a luz da lógica dialética, então, a teoria não se contrapõe à prática já que elas são mutuamente dependentes. O que tem se constituído na história da pedagogia é a oposição entre o verbalismo, o falar destituído de fundamentação e rigor, que o professor defende como se fosse teoria e o ativismo, o agir cego, sem base, que o aluno reivindica em nome da prática. (SAVIANI, 2007).

Tal oposição, frequentemente identificada como cisão entre teoria e prática em virtude da prevalência da lógica formal, não se restringe à pedagogia ou à formação e atuação docente. Segundo Peternella e Galuch (2012) ela perpassa os processos formativos em geral, incluindo a própria formação humana, visto emergir da divisão social do trabalho.

Neste sentido Saviani (2007) estabelece a necessidade de uma pedagogia ancorada numa formulação teórica propositora da superação da dicotomia teoria-prática e suas expressões cotidianas – professor-aluno, verbalismo-ativismo. Quer dizer, uma teoria pedagógica que preconize a unidade destes polos que, ao se contraporem entre si, mobilizam a atividade educativa.

Para o autor esta é a pedagogia histórico-crítica, a qual entende a educação como “mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.” (SAVIANI, 2007, p. 110). Prática esta que constitui seres sociais e, ao mesmo tempo, é por eles constituída no processo da história; e que



implica relações humanas e instrumentais de onde emergem questões e problemas concretos, os quais precisam ser identificados, compreendidos e solucionados demandando recursos teóricos e práticos. A pedagogia histórico-crítica, desde sua base marxista, considera a educação e, portanto, a prática educativa como unidade dialética, na qual teoria e prática são polos fundamentais e indissociáveis da experiência humana, advogando a possibilidade de tomá-la como mediação da prática social mais ampla.

É este jogo de forças, no qual se insere a problemática da relação teoria e prática na formação em pedagogia, que a configura como campo de complexidade e fecundidade, o qual tem estimulado esforços de pesquisa no âmbito da academia, como se pode conferir em alguns trabalhos recentes (CARDOSO, 2006; CASAGRANDE, 2007; PEREIRA, 2007; PETERNELLA, 2011; VIANA, 2011), situados em programas de pós-graduação *Stricto sensu*. O presente trabalho a esses se soma estabelecendo como seu objetivo geral compreender a relação teoria e prática no âmbito do PIBID em andamento junto a um dos cursos de pedagogia da UNIR, à luz da psicologia histórico-cultural. Assim sendo a próxima seção se propõe a explicitar os fundamentos teóricos de tal relação.

## 2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*[...] a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Esta alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade. (L. M. MARTINS).*

A abordagem do problema da relação entre teoria e prática, assim como de outros temas que se prestam a um tratamento científico, está condicionada aos seus pressupostos filosóficos. Considerando a intenção que alimenta e norteia este trabalho, qual seja, de compreender a relação teoria e prática a partir dos construtos da psicologia histórico-cultural, cujos fundamentos remontam a Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934), corroborado por seus colegas Aleksi Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Aleksander Romanovich Luria (1902-1977), estudiosos que iniciaram suas pesquisas na década de 1920, no contexto russo, fundando a *troika*, movimento que expressava as aspirações, os ideais e a efervescência cultural e política de uma sociedade pós-revolucionária, é mister que se esclareça, de primeira mão, suas opções filosóficas.

Assim, esta seção foi organizada em dois segmentos; no primeiro se apresentam alguns fundamentos filosóficos sobre os quais a psicologia histórico-cultural se alicerçou, seguindo-se, então, para a retomada de elaborações dessa psicologia que lançam luz sobre a relação teoria e prática. Para tanto este estudo se valeu das contribuições de Leontiev (2004), um dos colaboradores e continuadores do trabalho iniciado por Vigotsky; Markus (1974), filósofo húngaro que, juntamente com Agnes Heller, Ferenc Féher e outros, representa o movimento que ficou conhecido como Escola de Budapeste, a qual se propunha à reflexão marxista sobretudo no contexto dos países do Leste europeu, por volta da década de 1960; bem como de Duarte (2003, 2012); Martins (2011); e Sforzi (2008); além, obviamente, do próprio Vigotsky (1996, 2001).

### 2.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo Duarte (2012) a principal referência teórica para a produção científica do fundador da abordagem histórico-cultural em psicologia foi a obra marxiana *O capital*.

Vigotsky estava, pois, a trabalhar no projeto de construção de uma psicologia marxista<sup>6</sup> (TULESKI, 2008), segundo a qual a essência humana, ou seja, o conjunto das faculdades próprias do homem, entre as quais a consciência, seria explicada pela história da produção de suas condições concretas de existência; em síntese, por seu próprio trabalho. Com efeito, Marx (1845, tese VI) afirmou que “[...] a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais”.

Desta feita, torna-se necessário esclarecer minimamente alguns aspectos da chamada filosofia marxista a fim de clarificar o ponto de partida vigotskyano pela compreensão do lugar onde ele teria se posicionado nesta “arena” nada “gentil” (SPINK, 2003, p. 36) que constitui o campo de pesquisa e produção de conhecimentos.

De acordo com Markus (1974, p. 121) “[...] a revolução filosófica efetuada por Marx é principalmente uma reinterpretação das relações do homem com a realidade capaz de superar as antigas contradições da filosofia tradicional, tais como as relações sujeito-objeto, causalidade-teleologia ou necessidade-liberdade”. Segundo esta nova interpretação o mundo real, objetivo, sensível não é sempre igual a si mesmo, imutável, mas “[...] produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassava a precedente, aperfeiçoando a sua indústria e o seu comércio, e modificava o seu regime social em função da modificação das necessidades” (MARX; ENGELS, 1845/1846, p. 26). Numa elaboração tal o trabalho humano figura como a base sobre a qual se sustenta a transformação do real e, por conseguinte, dos homens nele inseridos.

### **2.1.1 Trabalho: gênese e produto do humano**

Na concepção marxista o fundamento, o centro e a condição da relação do homem com a realidade é o trabalho; assim, a atividade produtiva humana se coloca como mediadora da relação homem-realidade, diferenciando-o dos animais. Embora não negue que o homem, assim como os animais, seja determinado e limitado pela natureza, esta perspectiva advoga que ele desenvolve a capacidade de elevar-se para além de tais limites na medida em que, por sua atividade, subordina a si mesmo o conjunto da natureza transformando-a em seu corpo

---

<sup>6</sup> Em consonância com o dicionário básico de categorias marxistas, de Néstor Kohan (disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf>) e com a resenha produzida por Azilde L. Andreotti, do livro *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*, organizado por José C. Lombardi e Dermeval Saviani (Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/res02\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/res02_26.pdf)), neste trabalho o termo marxiano refere-se aos escritos de Marx e também aos que produziu em parceria com Engels, enquanto o termo marxista alude aos escritos, ao pensamento e às tradições políticas de seus seguidores e partidários posteriores, até a atualidade.

inorgânico. Marx (1844) esclarece a diferença entre a atividade produtiva do animal e humana:

[...] Decerto, também o animal produz. Fabrica um ninho, habitações, como o fazem as abelhas, castores, formigas, etc. Mas o animal produz unicamente aquilo que é imediatamente necessário para si ou para seus filhos; produz de modo unilateral, enquanto o homem produz de modo universal; produz tão-somente sob o império da necessidade física, enquanto o homem produz mesmo quando está livre dessa necessidade; o animal limita-se a reproduzir a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; o produto do animal pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem coloca-se livremente diante de seu produto. [...]” (MARX, 1844 *apud* MARKUS, 1974, p. 49)

O trabalho humano, na perspectiva em tela, é entendido como atividade consciente, planejada e teleológica, permitindo que no decorrer da história fossem construídos instrumentos materiais para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência do homem, tais como: comer, beber, morar, dormir, vestir, entre outras. E permitindo igual e simultaneamente a produção de ferramentas ou instrumentos simbólicos, como a linguagem, para satisfazer suas necessidades comunicativas e mnemônicas e, também, de nomear e conceituar os fenômenos da realidade. Assim, como atividade humana fundamental, é o trabalho que desencadeia o processo de produção das condições de vida, o qual se dá sob a forma material e intelectual.

Nesse processo de produzir as condições concretas e simbólicas de sua vida o homem transforma a natureza e, concomitantemente, ascende a uma existência histórico-social, ou seja, a medida que por seu trabalho transforma a natureza, o homem continuamente transforma a si próprio, enquanto parte integrante dessa natureza, conservando-a e superando-a, pela criação de instrumentos. Em vista disto, Vigotsky (1996) entendia que estes dispositivos, enquanto criações artificiais, não orgânicas ou individuais, estruturadas socialmente, podiam apropriadamente ser chamados de ferramentas ou instrumentos psicológicos, pois “[...] é justamente no processo de captação e domínio da realidade [propiciado por estes instrumentos] que os processos mentais se estruturam”. (MARTINS, 2011, p. 13).

Como exemplos de instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas Vigotsky (1996) cita a linguagem, as diversas formas de numeração e cálculo, os recursos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos e todo tipo de signos ou sinais convencionais. Por estes exemplos fica expresso o entendimento segundo o qual os artefatos historicamente produzidos correspondem a ferramentas psicológicas na medida em que mediam o processo de apropriação das aquisições

humanas acumuladas e cristalizadas nesses sistemas, forjando o desenvolvimento da psique pela passagem do plano interpessoal para o plano intrapessoal.

Para Markus (1974, p. 122), “[...] é o *trabalho*, que transforma as faculdades, necessidades e finalidades subjetivas em produtos disponíveis para os outros”. (itálicos do autor). Mediante esta produção material e simbólica do trabalho humano vem a lume um mundo de objetos que, por sua vez, devem ser apropriados pelos demais homens, dando continuidade ao processo histórico de desenvolvimento humano. Processo esse que se funda e subsiste na produção de novas necessidades, historicamente determinadas, à medida que novos objetos vão sendo produzidos pela atividade humana. Marx e Engels (1845/1846, p. 31) consideravam que “[...] uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro fato histórico”.

Para explicitar a dinâmica desse processo produtivo se elaborou, no âmbito da psicologia histórico-cultural, os conceitos de objetivação e apropriação da atividade sócio-histórica ou humana, enquanto mediadora da relação homem-realidade, a qual se constitui condição essencial para a humanização e o desenvolvimento. Tal dinâmica expressa o movimento de continuidade, ou de historicidade, já que as novas gerações, inserindo-se numa realidade já humanizada, não precisam recomeçar sua evolução do início, podendo avançar do ponto em que as anteriores chegaram; podendo também, pela mediação dos membros mais experientes, apropriarem-se de toda uma herança sócio-histórica num período de tempo consideravelmente curto em comparação com o tempo em que tal evolução se processou, especialmente na fase em que estava restrita aos mecanismos biológicos.

A dinâmica da objetivação e da apropriação, expressão do processo produtivo humano e que será explicitada mais adiante, permite considerar que na perspectiva marxista, fundamento da psicologia vigotskyana, trabalho e conhecimento são inextricáveis, ou seja, um não se constitui sem o outro. Pela objetivação o conhecimento figura como produto da atividade sócio-histórica, sendo em geral (mas não exclusivamente) registrado pela escrita e podendo se apresentar em diferentes níveis de sistematização bem como de forma assistemática; pela apropriação, o conhecimento figura como condição para realização do trabalho humano, seja em sua forma material ou simbólica. Tal dinâmica aponta a filosofia marxista como filosofia da práxis na medida em que sustenta a unidade da relação entre teoria e prática. Para Markus (1974, p. 115 e 116):

A filosofia marxista foi duplamente confirmada como *filosofia da práxis*: primeiramente, o homem é definido nela como *criando-se na e pela sua*

*própria atividade*, enquanto a história aparece como atividade prático-revolucionária das classes existentes; [...]. Em segundo lugar, a filosofia – enquanto filosofia da práxis – se tornava a formulação consciente das possibilidades das lutas sociais e constituía assim um fator ativo na luta revolucionária do proletariado. (itálicos do autor).

Na continuidade, com vistas a uma maior aproximação do tema especificamente eleito para este trabalho – a relação teoria e prática – se apresentam alguns aspectos que pautam o entendimento da filosofia marxista, enquanto filosofia da práxis, dentro dos marcos da psicologia vigotskyana.

### **2.1.2 A filosofia da práxis**

Aranha e Martins (1993, p. 39) afirmam que

[...] a práxis é justamente a relação indissolúvel teoria-prática, de modo que não há agir humano que não tenha sido antecedido por um projeto, da mesma forma que a teoria não é algo que se produza independentemente da prática, pois seu fundamento é a própria prática. Nós conhecemos as coisas na medida em que as produzimos, daí toda teoria se tornar lacunar (e portanto ideológica), sem o “vaivém” entre o fato e o pensado.

Tal noção deriva de uma abordagem dialética da realidade a qual admite a contradição, ou a interpenetração dos contrários que, embora em oposição, são inseparáveis, ou seja, estabelecem relações recíprocas. Dessa forma o movimento que tanto constitui o real quanto, e simultaneamente, possibilita sua transformação radica no estatuto de contradição e reciprocidade inerente a seus fenômenos.

Para Kohan (s.d., p. 6) a filosofia da práxis “[...] tenta superar a espontaneidade do senso comum, para, em seu lugar, construir uma concepção de mundo crítica e coerente”. Duarte (2012), por sua vez, define a filosofia da práxis como dialética e materialista, fazendo-a corresponder, assim como Markus (1974), ao marxismo o qual advoga como a principal referência para a produção científica de Vigotsky, como já foi referido no início desta seção. A abordagem vigotskyana, coerente com sua opção filosófica, concebe o ser humano como essencialmente social, isto é, fruto das condições e relações concretas de seu tempo.

Ao focalizar especificamente as relações entre as formulações de Vigotsky e a dialética marxiana, Duarte (2003) entende que o pesquisador russo dela adotou dois princípios epistemológicos e metodológicos para a construção teórica de sua psicologia, quais sejam, a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. Esta última envolve a primeira, correspondendo à utilização do método inverso, segundo o qual o estudo da essência de um determinado fenômeno deve se dar pela análise da forma mais elaborada por ele alcançada.

A pressuposição da existência de formas mais desenvolvidas de vida social e de conhecimentos, os quais adquirem validade universal para o gênero humano e devem ser transmitidos, no processo de humanização, levando à superação das formas menos desenvolvidas, harmoniza-se com uma das leis da dialética. Segundo esta o processo de transformação consiste na passagem, por saltos, da quantidade à qualidade, quer dizer, “[...] mudanças mínimas de quantidade vão se acrescentando e provocam, em determinado momento, uma mudança qualitativa: o ser passa a ser outro”. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 89).

Além disso, o processo de análise da expressão mais desenvolvida de um fenômeno supõe que a forma como ele se manifesta não coincide com sua essência, portanto este processo não pode se reduzir à descrição do que é imediatamente visível, devendo ir além das aparências. Trata-se de um processo analítico que, servindo-se da abstração, se coloca como mediador promovendo a superação, por incorporação, do senso comum – síncrese – para o conhecimento científico – síntese, possibilitando a apreensão da totalidade concreta do real. Segundo Duarte (2003, p. 50 e 51), o método adotado por Vigotsky

[...] utiliza a mediação das abstrações para chegar à essência real, objetiva, daquilo que esteja sendo investigado. Essa concepção é dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Essa concepção é materialista porque o autor não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade [...].

É sob esta ótica, pois, que a psicologia vigotskyana, servindo-se de um método tal para a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas propriamente humanas, se configura como materialista histórica e dialética, orientando-se, desta forma, pela filosofia da práxis, ainda que tal expressão não seja nela encontrada (DUARTE, 2012).

Sendo que a psicologia histórico-cultural é aqui assumida como tendo base marxista julgou-se relevante, para a elucidação da discussão acerca da filosofia da práxis nesta perspectiva, as elaborações desenvolvidas por Duarte (2012). A partir da problematização do uso da palavra ‘práxis’ na produção de Marx, à página 111 e 112, o autor conclui que

[...] a melhor tradução para a palavra *Praxis* em Marx é simplesmente “prática”. Ao contrário do que afirmam alguns marxistas, não me parece que Marx tenha criado ou utilizado uma categoria filosófica específica que seria representada pela palavra *Praxis*. A tão comentada categoria de práxis como

categoria central do marxismo não existe na obra de Marx. Não se trata de afirmar que a relação teoria e prática não fosse importante para Marx ou que a prática humana não fosse o ponto de partida de sua teoria. O que estou afirmando é simplesmente que a palavra *Praxis* não tem no vocabulário de Marx esse significado filosófico especial. No vocabulário de Marx, *Praxis* significa simplesmente prática. Para fazer distinções entre os diferentes tipos de prática humana, Marx adjetiva a palavra prática (*Praxis*). (itálicos do autor).

Segundo Duarte (2012), tal conclusão não se apoia unicamente em sua análise das diversas traduções da palavra ‘práxis’, mas também na interpretação do conteúdo do pensamento marxiano nas *Teses Contra Feuerbach*<sup>7</sup>. Para o estudioso, “[...] em Marx existe uma filosofia da prática humana em sua totalidade histórica e uma filosofia da prática revolucionária, sendo esta segunda uma parte especialmente importante da primeira [...]” (p. 115). No entanto, não compreende o marxismo como sendo uma espécie de termo médio entre o idealismo e o materialismo contemplativo, ou que Marx inaugure uma terceira via filosófica; compreende sim como uma filosofia materialista, materialismo este “[...] que une dialeticamente a modificação da realidade objetiva e a modificação dos sujeitos, dos seres humanos”. (DUARTE, 2012, p. 116). Ou seja, que é histórico e revolucionário, pautado pela construção da universalidade do ser humano. Assim a práxis expressa o processo histórico e produtivo da atividade humana, seja no campo da ciência, da política, da arte, da profissão, o qual transforma concomitantemente a natureza, a sociedade e o próprio homem, unindo dialeticamente teoria e prática.

Neste sentido Duarte (2012) problematiza a posição de Gramsci que aponta Marx como fundador da filosofia da práxis e, no entanto, em algumas passagens de sua obra, apresenta restrições ao uso do termo ‘materialismo’, privilegiando o termo ‘histórico’ e dando ocasião a que se pense a filosofia da práxis como uma espécie de terceira opção filosófica e não como uma teoria que expressa a síntese entre o idealismo e o materialismo tradicional.

Segundo a compreensão que aqui vem sendo exposta, a filosofia da práxis implica a relação entre filosofia e prática. Porém não se trata de estabelecer uma ligação imediata que, segundo Duarte (2012), produz efeitos de alcance limitado e veicula um significado político e ideológico reacionário, situando-se no campo do pragmatismo. O autor esclarece que a concepção do que seja prática social humana é diversa desde o ponto de vista pragmatista e marxista, o que interfere nas relações que se estabelecem entre estes dois polos da realidade.

---

<sup>7</sup> Essas teses foram escritas por Karl Heinrich Marx (1818-1883) na primavera de 1845, e publicadas por seu amigo e colaborador, Friedrich Engels (1820-1895), em 1888, como apêndice à sua obra intitulada *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia alemã clássica*. Consistem em breves notas filosóficas que expressam as elaborações iniciais do debate entre as filosofias idealista e materialista. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm#topp> Acesso em: 09 jan. 2013.



Na perspectiva marxista, conforme esclarece Martins (2011), o significado de prática não é o da ação concreta e imediata de um indivíduo particular, mas o da prática social histórica e coletivamente produzida a qual é disponibilizada aos homens singulares, como alicerce para suas realizações enquanto seres sociais. Em vista disto esta perspectiva preconiza a existência de múltiplas formas reais de prática humana, uma das quais é a cotidiana, que na sociedade capitalista mascara as demais, mostrando-se como sendo a totalidade e não apenas um dos âmbitos da prática social. E é justamente assim que o pragmatismo a vê, como a totalidade, já que ignora ou minimiza a importância das diferenças entre a esfera cotidiana e as outras esferas da vida social. “A prática cotidiana na sociedade capitalista é apenas a forma fenomênica e fetichista<sup>8</sup> da totalidade da prática humana. Não se trata de afirmar que a prática cotidiana seja menos real do que outras formas de prática humana, mas sim de se compreender qual seja seu significado ontológico e epistemológico [...]” (DUARTE, 2012, p. 125).

O pragmatismo rejeita a possibilidade de se transcender a vida cotidiana por identificar transcendência com metafísica e assim se torna refém desta esfera da prática social. Para Duarte (2012, p. 126) somente a adoção de uma perspectiva de totalidade histórica, que implica ultrapassar “[...] os estreitos limites da realidade imediata da vida cotidiana alienada<sup>9</sup> [...]” permite a análise crítica das múltiplas determinações que a constituem.

Para dar conta de tal transcendência pelo menos dois aspectos são essenciais nas relações entre filosofia e prática, ou seja, na filosofia da práxis: a concepção de historicidade e de dialeticidade do gênero humano e da prática social. A primeira entendida “[...] como um longo processo de luta pela superação da fragmentação em direção à universalidade e à unidade do humano” (DUARTE, 2012, p. 130), justifica a insistência na unidade entre a teorização sobre a realidade dos homens – filosofia – e a política – atividade idealmente voltada para a transformação dessa realidade, concebida como totalidade, constitutiva da filosofia da práxis.

---

<sup>8</sup> Segundo o dicionário básico de categorias marxistas, de Néstor Kohan, o fetichismo consiste num “processo derivado das relações sociais mercantis capitalistas. É gerado a partir da sociabilidade indireta do trabalho humano, quando este se produz na lógica do mercado. Se há fetichismo, não há controle racional da produção nem planificação. O fetichismo gera a personificação das coisas – que voltam-se, autônomas e hostis, contra seus criadores – e a coisificação dos seres humanos”. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf> Acesso em 07 jun. 2013.

<sup>9</sup> No mesmo dicionário, de Kohan, alienação é definida como “processo histórico-social no qual o produto do trabalho humano torna-se independente, se autonomiza, escapando ao controle racional e virando-se contra seu criador. Apesar de, etimologicamente, —alienação possuir uma origem psicológica, Marx utilizou o termo também no seu aspecto econômico, ao se referir à alienação no trabalho e suas consequências no cotidiano das pessoas. Marx também observou a alienação da sociedade burguesa – o fetichismo. Hegel define alienação como o outro distinto de si mesmo. Em Hegel, seu conteúdo não é negativo. Em Marx, sim. Expressa o estranhamento, a separação e a fragmentação do ser humano. Algo está alienado quando já não mais nos pertence”.

Filosofia esta “[...] que busca responder à pergunta sobre o que é o ser humano no terreno do processo histórico de unificação do gênero humano, de superação das contradições sociais que colocam os seres humanos em luta uns contra os outros [...]” (DUARTE, 2012, p. 130). Filosofia que, por corresponder ao marxismo, também é histórica e deverá ser superada quando as condições que a engendram forem ultrapassadas.

Quanto ao segundo aspecto, relativo à natureza dialética da filosofia da práxis, aponta para a estrutura contraditória do real cujo movimento se constitui pela tese, antítese e síntese. Ou seja, pela dinâmica da realidade tal como se apresenta imediatamente, ou à primeira vista, a negação desta e a superação da contradição gestada neste confronto, que é a síntese. É este o movimento, de superação por incorporação, que está na sua base.

Quer dizer, a filosofia da práxis ao mesmo tempo em que superou o idealismo hegeliano, incorporou sua dialética, concebendo o mundo material como em constante movimento desencadeado por forças antagônicas emergentes das relações sociais de produção as quais engendram as múltiplas determinações que plasam historicamente sujeitos e fenômenos. Neste sentido consiste numa expressão consciente das contradições históricas.

Estes dois aspectos constitutivos da filosofia da práxis, na perspectiva marxista e, consequentemente, vigotskyana – historicidade e dialeticidade – demandam olhar para a relação teoria e prática como um processo cujos meandros extrapolam a esfera imediata de observação e compreensão. Trata-se de uma abordagem que concebe esta relação como sendo entretecida na complexidade do real, o qual é marcado pela multiplicidade das práticas humanas. Disto decorre que a relação teoria e prática é constitutiva da realidade humanizada, visto estar implicada no processo produtivo dinamizado pela objetivação e apropriação.

No entanto, como os produtos da atividade humana aparecem sob uma forma acabada, tendendo a levar à desconsideração de todo o processo histórico e dialético que os constituíram, esta relação não se apresenta disponível a uma apreensão imediata. Ao contrário, a imediateidade apreende teoria e prática como termos desconectados e até excludentes. Neste sentido, a prática educativa que, segundo a pedagogia histórico-crítica é mediadora das demais, emerge como instância imprescindível para desvelar a historicidade e dialeticidade de tal relação. Ao tomar a prática social mais ampla “[...] como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p.110), esta última institui-se como labor metódico e intencional, municiado pelos produtos da atividade sócio-histórica, os quais possibilitam não restringir a primeira à mera aparência dos fenômenos, ao seu caráter imediato e pragmático.

Sob esta ótica é na esfera das práticas educativas que a relação entre teoria e prática, constitutiva da atividade do homem, pode alcançar suas máximas possibilidades para a transformação da realidade e o desenvolvimento humano. Estas possibilidades serão proporcionais à apreensão, por parte de educadores e educandos, de que a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, mas que “[...] é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos”. (SFORNI, 2008, p. 499).

Situam-se na esfera dessas práticas as ações orientadas para a formação docente, foco de interesse deste trabalho, circunscrito ao PIBID em andamento no curso de pedagogia, buscando nele analisar tal relação à luz de algumas elaborações da psicologia histórico-cultural, conforme segue.

## 2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os fundamentos acima expostos permitem o entendimento de que teoria e prática constituem âmbitos diferenciados e interdependentes da realidade social historicamente produzida, sendo que na prática, compreendida “[...] como toda a ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens [...]” (KOLYNIAC FILHO, 1996, p. 112), as relações se apresentam como imediatas, o que limita e superficializa seu potencial de transformação da realidade e dos homens; e no âmbito da teoria, enquanto organização das representações que o homem “[...] constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema conceitual elaborado segundo critérios lógicos (estes, por sua vez, igualmente construídos pelo homem) [...]” (*op. cit.*), travam-se relações mediadas pelos produtos sócio-históricos, o que possibilita, pela apropriação, o desenvolvimento e a transformação neles objetivadas.

Os conceitos de objetivação e apropriação foram, no decorrer da elaboração deste trabalho, apreendidos como basilares para a filosofia marxista e, igualmente, fundamentais para o entendimento da relação entre teoria e prática dentro desta perspectiva, fundante da psicologia histórico-cultural, na medida em que expressam a unidade dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Em vista disto segue-se uma breve exposição de alguns aspectos relativos a estes conceitos.

### 2.2.1 Objetivação e apropriação da atividade sócio-histórica

Alinhando-se às postulações marxistas, Leontiev (2004) também concebia o trabalho como atividade produtiva e produtora dos homens, configurando uma nova forma de acumulação da experiência filogenética à medida que por tal atividade se desenrolava o processo de desenvolvimento das faculdades propriamente humanas, mediado pelos instrumentos e conhecimentos por ela produzidos, os quais foram sendo acumulados e transmitidos de geração em geração. As aquisições dessa experiência filogenética sendo fixadas nos instrumentos e conhecimentos e através deles transmitidas possibilitavam a continuidade do processo sócio-histórico, pensável, portanto, somente pelo trabalho.

Para designar a fixação dessas aquisições, historicamente produzidas, nos instrumentos e conhecimentos utilizou-se o conceito de objetivação. Esta, portanto, é constitutiva do processo produtivo tipicamente humano, consistindo na passagem do trabalho de uma forma de atividade para uma forma de ser objetiva, ou seja, o trabalho é transformado em objeto. Leontiev (2004, p. 176 e 177) explica que se trata de “[...] um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais [...]”. Neste sentido argumenta que

[...] a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade, etc. Mesmo na indústria material ordinária, sob o aspecto de objetos exteriores, estamos perante faculdades humanas objetivadas [...].

Em tal perspectiva, os objetos e instrumentos historicamente produzidos são, ao mesmo tempo, artefatos com formas, propriedades e funcionalidades determinadas e produtos sociais nos quais estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho elaboradas no transcurso da história humana. Eles encarnam aptidões formadas ao longo do desenvolvimento da atividade sócio-histórica, quer dizer, as características e faculdades historicamente constituídas e constituintes da humanidade se objetivam nos produtos de seu trabalho e modificam seu desenvolvimento. Este deixa de ser regido pelas leis da evolução biológica e se acelera, desdobrando-se em novas possibilidades, incompatíveis com o desenvolvimento regulado pelas leis e mecanismos da hereditariedade.

Conforme Leontiev (2004, p. 283) “[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais) [...]”. Assim, pelo processo de objetivação a realidade se torna humanizada e, simultaneamente, a consciência humana se objetiva, podendo desenvolver-se. A produção de um objeto expressa e consiste num processo em que ocorre de forma simultânea a humanização desse objeto e, por conseguinte, da realidade e a objetivação do homem e sua consciência.

Para Markus (1974, p. 63), é pela objetivação que o trabalho humano figura como uma atividade de caráter universal<sup>10</sup>; caráter este que lhe permitiu algumas elaborações:

[...] 1) todo objeto torna-se objeto do agir humano; 2) o homem introduz cada vez mais os objetos singulares em uma conexão ativa com outros objetos; 3) ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos.

O autor pontua que não se trata de uma completude de natureza quantitativa, mas devida à universalidade do conhecimento, na medida em que Marx estabelece uma relação orgânica entre o trabalho e o conhecimento humano. Dessa forma, sendo o trabalho universal, o conhecimento, como seu produto e sua condição, também o é. Ou seja,

Ampliando o círculo de objetos sobre os quais atua e impondo uma mediação entre o carecimento humano e o objeto de sua satisfação (através dos *meios* do trabalho), a atividade laborativa possibilita e requer um conhecimento cada vez mais universal e mais objetivo da realidade exterior; tanto mais amplo é o trabalho (e a práxis), tanto mais rico e verdadeiro é o conhecimento. [...] (COUTINHO, 1974, p. 14, *itálicos do autor*).

Imersos nesta realidade de objetos e fenômenos os homens estabelecem com eles relações específicas as quais são determinadas tanto pela natureza destes fenômenos e objetos quanto pelas condições nas quais tais relações se produzem. Estas relações demandam dos sujeitos a execução de atividades motoras e cognitivas condizentes com as faculdades humanas encarnadas nos objetos sociais com os quais estão se relacionando. Trata-se agora do conceito de apropriação, que expressa a outra face do processo produtivo humano.

---

<sup>10</sup> Markus (1974, p. 52 e 53) assim explica o caráter universal da atividade humana: “Pelo fato de que a atividade do homem não se dirige imediatamente para a satisfação da necessidade, aumenta o círculo daqueles objetos sobre os quais se pode exercer essa sua atividade; por um lado, cresce o número dos objetos que satisfazem necessidades humanas, na medida em que os homens modificam a forma dos mesmos ao utilizá-los; por outro, objetos que não se apresentam imediatamente como adequados a satisfazer necessidades tornam-se necessários enquanto instrumentos da atividade de produção. Desse modo, o círculo dos fenômenos naturais, para os quais a atividade humana foi capaz de se dirigir, amplia-se cada vez mais, adquirindo o princípio da universalidade”.

Leontiev (2004) destaca a diferença entre a apropriação humana e a adaptação dos animais, considerando que estes ficam limitados às aquisições dadas pela hereditariedade e, deste modo, lhes falta tanto o processo de objetivação de suas faculdades nos produtos concretos de sua atividade quanto o processo de apropriação.

Para o homem as aquisições do desenvolvimento filogênico não se prestam a uma assimilação passiva visto que não são dadas nos fenômenos objetivos da realidade. Elas são neles propostas e o indivíduo precisa se apropriar delas engajando-se num processo ativo que reproduza as características essenciais da atividade acumulada e cristalizada no objeto. A apropriação destas aquisições, sejam materiais ou intelectuais, implica uma reorganização da dinâmica natural, instintiva do homem e a formação de faculdades motoras ou cognitivas superiores. É neste sentido que a principal característica deste processo é a criação no homem de aptidões novas, de neoformações psicológicas (LEONTIEV, 2004).

Com efeito, Leontiev (2004) considera que o desenvolvimento psíquico dos indivíduos é produto do processo de apropriação. Este, por sua vez, depende do processo de objetivação na medida em que aquele só pode se efetivar porque as propriedades e aptidões do desenvolvimento sócio-histórico adquiriram uma forma material objetiva, ou seja, se acumularam e se concretizaram nos produtos sociais.

De acordo com Markus (1974) a produção de objetos, expressa a objetivação do próprio homem e suas faculdades; sem esta não poderia haver desenvolvimento das especificidades humanas. Para ele a “[...] objetivação do homem significa, ao mesmo tempo, a *apropriação* do objeto [...] apropriação da força essencial do homem que se tornou objetiva [...]” (p. 53, *itálicos do autor*); ou seja, um fenômeno que vai além do mero uso de objetos no transcurso da atividade humana.

O processo de apropriação consiste na “[...] reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas [...]”, ou seja, trata-se da “[...] encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie”. (LEONTIEV, 2004, p. 181). Tendo em conta, pois, que este processo é, ao mesmo tempo, o processo de formação das peculiaridades humanas, pode-se dizer que serve tanto à ontogênese quanto à filogênese.

Dentre os condicionantes do processo de apropriação estão os mecanismos e processos hereditários, inatos e a comunicação, sendo que os primeiros se limitam a oferecer as condições interiores necessárias ao surgimento das neoformações psicológicas, não determinando sua composição ou qualidade específica.

Já à comunicação cabe mediar a relação dos membros mais jovens da sociedade com os mais velhos visando desencadear a apropriação, visto que esta não ocorre de modo direto ou imediato uma vez que as aquisições da produção histórica da humanidade, como já foi referido, não são dadas nos objetos e fenômenos, sendo neles apenas postas. O ambiente no qual a criança nasce e onde se processa seu desenvolvimento é algo que lhe é dado; no entanto, os objetos que nele figuram não se lhe apresentam em sua qualidade humana, ou seja, como portadores das peculiaridades específicas do homem.

Para que o menino possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetivações das forças essenciais do homem, para que possa portanto utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si próprio as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, neste caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas através da mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade [...] (MARKUS, 1974, p. 54).

Leontiev (2004, p. 290) sustenta que a comunicação, quer se faça “[...] sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade”. Esta comunicação é viabilizada na medida em que as experiências humanas se vinculam a um mundo objetivo e inter-subjetivo, o qual vai plasmando nos seres singulares uma imagem deste mundo. Imagem esta que não se constituiria como um legado social caso as experiências fossem puramente pessoais, o que abstrairia as condições para a compreensão e utilização das comunicações mútuas. Neste caso não haveria o que comunicar porque não haveria uma imagem comum, construída pela realidade objetiva, na consciência das pessoas (MARKUS, 1974).

Segundo Leontiev (2004) este processo de comunicação que permite aos mais jovens se apropriarem dos produtos sociais que encarnam o desenvolvimento da humanidade pela relação com os mais velhos é o processo de educação. Desta feita, estabelece a educação como mediação da dinâmica social, ou seja, como mediadora das relações indivíduo e sociedade.

Neste sentido pode-se compreender a educação como processo que instaura entre os indivíduos uma relação mediada pelos produtos sociais, onde estão fixadas e acumuladas as especificidades humanas historicamente constituídas, as quais uma vez apropriadas provocam o desenvolvimento psíquico. Estes produtos materiais e simbólicos, por seu turno, corresponderiam a recursos mediacionais utilizados neste processo, já que sem eles a educação não poderia se constituir como mediação da prática social mais ampla. Haveria, assim, uma mútua dependência, pois os produtos objetivos da atividade sócio-histórica por si

só não dão conta do processo de apropriação, carecendo da mediação dos homens que tem desenvolvido experiência neste processo junto àqueles que estão nele se iniciando e a educação sem estes produtos não se caracteriza como atividade humanizadora.

Cabe mencionar que os produtos sociais aqui referidos como recursos mediacionais, aparecem na literatura fundamentada na psicologia soviética também sob os termos artefatos culturais, ferramentas culturais e instrumentos psicológicos. Além disso, Leontiev (2004) afirma que todas as circunstâncias do desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade, ou seja, as condições concretas da existência humana determinam o processo de apropriação.

Os conceitos de objetivação e apropriação permitem conceber duas dimensões do processo produtivo dos homens ao mostrarem que as aptidões e propriedades especificamente humanas se cristalizam ou se encarnam transformando-se em objetos, materiais e intelectuais, e que estas migram para o plano intrapessoal ou subjetivo transformando os sujeitos. A mediação, por sua vez, colocando os produtos sócio-históricos, na forma de instrumentos físicos ou simbólicos, entre a dimensão social e individual da realidade, explicita como se dá este processo.

Considerando que a educação e as práticas educativas a ela atreladas correspondem a uma das facetas do processo de produção da vida humana, ou seja, consiste numa das esferas da prática social, elas implicam a dialética entre objetivação da atividade sócio-histórica e apropriação dos produtos por ela gerados pela via da mediação. Nos contextos formais de educação da contemporaneidade, isto é, na escola e na universidade, a apropriação da cultura objetivada nos conhecimentos sistematizados “[...] assume características específicas [...]” diferenciando-se “[...] qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. [...]”, embora em qualquer esfera da prática social a apropriação assuma características de um processo educativo (DUARTE, 2003, p. 33).

Segundo Saviani (2007, p. 129) a especificidade do trabalho educativo está em “[...] produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesta perspectiva cabe à educação tanto identificar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos quanto descobrir formas mais efetivas para que este processo ocorra.

Há, portanto, apropriações que ocorrem no âmbito da vida cotidiana e apropriações que ocorrem no âmbito das práticas educativas e formativas, as quais são qualitativamente diferenciadas. Zibetti (2011) explica que as primeiras se constituem a partir das objetivações genéricas em si tal como se acham expressas nos objetos, na linguagem e nos usos e costumes



de uma determinada cultura, sem os quais não se poderia existir e conviver em uma dada sociedade. Já no âmbito das práticas educativas e formativas, se constituem a partir das objetivações genéricas para-si, ou seja, aquelas que dependem do grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade, reveladas nas ciências, na moral, na política, na arte e na filosofia.

Ambas as esferas sociais – cotidiana e educativa, são mediatizadas por instrumentos físicos e simbólicos. Sforzi (2008, p. 499) explica que “[...] do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental”.

Embora estas duas categorias de produtos sociais – físicos e simbólicos, se prestem a diferentes mediações entre sujeito e objeto, consistem num sistema imbricado no qual a criação, a utilização e a transmissão de instrumentos físicos e de signos se interpenetram. Quer dizer, criar, utilizar e transmitir instrumentos físicos são atividades carregadas de signos que vão, neste processo, se articulando e complexificando desenvolvendo sistemas simbólicos. Resulta daí a sistematização, nos diversos campos do saber, do conhecimento oriundo da atividade humana e as diferentes formas de registrá-lo, tais como palavras, fórmulas, equações, dentre outras (SFORZI, 2008), o que implicará em modificações nas práticas motoras e em seus produtos.

Neste sentido, tanto as atividades mentais quanto as atividades motoras se objetivam fixando nos seus produtos as operações desenvolvidas ao longo do processo histórico e ambas se interferem mutuamente. Sforzi explica que (2008, p. 500), “[...] as atividades mentais e formas de pensamento se objetivam em forma de conhecimentos sistematizados [...], ao se apropriar desses conhecimentos cada ser humano incorpora o desenvolvimento intelectual e ideal neles presentes”. Desta feita, a possibilidade de teorizar, ou seja, a forma e o conteúdo possível ao pensamento do homem, assim como a possibilidade de atividades manuais e motoras é dada pela mediação dos instrumentos produzidos e disponibilizados historicamente.

Na objetivação, ao mesmo tempo em que o homem se objetiva, o que é condição *sine qua non* para seu desenvolvimento, já que Markus (1974, p. 53) afirma: “*O homem só desenvolve suas faculdades na medida em que as objetiva*” (itálicos do autor), ele também humaniza os objetos e, por extensão, a realidade. Ou seja, ele traz à existência uma realidade humanizada. Esta, por sua vez, compondo-se de objetos humanos, se coloca disponível à apropriação dos outros homens, para além do mero uso dos objetos, implicando o apossar-se, pela mediação, das especificidades do homem que se tornaram objetivas.

Por um lado, é sobre o âmbito da prática que a teoria se constitui porque, como refere Martins (2011), são os objetos da realidade – imagens – que se convertem em objetos da consciência – conceitos – os quais, por sua vez, afirmam sua veracidade na objetivação prática. E por outro, e ao mesmo tempo, é no âmbito do pensamento teórico, cuja principal característica é operar através de conceitos (MARTINS, 2011), que reside a possibilidade de ressignificar a relação do homem com a realidade desencadeando a transformação de ambos.

Emerge, assim, o problema da formação dos conceitos que foi estudado pelo fundador da psicologia histórico cultural (VIGOTSKI, 2001) a partir de algumas premissas, aqui destacadas: a de que todas as funções superiores possuem uma base análoga, tornando-se superiores em função de sua tomada de consciência e de sua apreensão; a de que o processo de ensino formal é imprescindível ao desenvolvimento das formas superiores de pensamento; e a de que a aprendizagem é a fonte tanto dos conceitos científicos como dos não científicos ou espontâneos, também referidos como cotidianos (CARMO; JIMENEZ, 2008; MARTINS, 2011).

Em vista de que a abordagem deste problema se inscreve no campo mais amplo das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, o próximo tópico se debruçará sobre alguns aspectos desta questão, a qual se afigurou elucidativa para o entendimento da relação teoria e prática, que se persegue nesta investigação.

## **2.2.2 As relações entre aprendizagem e desenvolvimento**

A questão do desenvolvimento dos conceitos, conforme a psicologia histórico-cultural, está na base do desenvolvimento psíquico, considerando que a história dessa formação é também a história da formação da consciência humana (VIGOTSKI, 2001; MARTINS, 2011). Consciência que, nesta perspectiva, se objetiva ao mesmo tempo em que humaniza a realidade, um processo que, como já foi apontado, se constitui pela atividade dos homens, a qual, por sua vez, demanda e resulta em conhecimento.

Assim que, para o fundador da psicologia histórico-cultural, tal questão figura como um caso específico ou particular de uma problemática mais ampla acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. No tratamento que dá a este tema, como lhe é usual, antes de apresentar suas proposições e os resultados de sua empreitada investigativa, Vigotski (2001) faz uma exposição na qual retoma o que considerava as três principais propostas explicativas dessas relações, destacando suas potencialidades e fragilidades.

Um primeiro grupo de teorias explicava que aprendizagem e desenvolvimento eram dois processos independentes entre si, de sorte que este último pode atingir seu nível mais elevado, sem nenhuma interferência da primeira, que segue seu curso paralelamente. Este enfoque admitia algumas modificações visando contemplar as relações entre os dois processos e estabelecendo, então, que o desenvolvimento gera possibilidades a serem concretizadas pela aprendizagem. Ou seja, se estabelecia uma sequência segundo a qual primeiro deve o desenvolvimento atingir determinado estágio para que a aprendizagem seja viabilizada. Neste caso ficava reconhecida uma dependência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, no entanto

[...] essa dependência é concebida como puramente externa, excluindo qualquer interpenetração interna e entrelaçamento de ambos os processos, razão pela qual podemos considerar essa teoria como uma variante particular – mais tardia e mais próxima da realidade – das teorias que se fundam no postulado da independência entre ambos os processos (VIGOTSKI, 2001, p. 298).

A crítica que o estudioso elaborou a esta abordagem não é devida a sua pressuposição de que a aprendizagem depende da realização de certas etapas de desenvolvimento; o que para ele era indiscutível. Seu equívoco residia em que tal enfoque deixava de considerar os impactos que a aprendizagem causa sobre o desenvolvimento das funções psíquicas. Para o autor a teoria piagetiana levou esta concepção ao extremo lógico ao estabelecer que o pensamento infantil percorre determinados estágios de desenvolvimento cognitivo independentemente das aprendizagens da criança. Por isso o biólogo suíço tomava como indicador do nível do pensamento infantil aquilo que a criança pensava num campo que lhe era totalmente desconhecido; ou seja, pensamento e conhecimento eram colocados em extremos opostos. Neste sentido os conceitos cotidianos seriam expressões da maturação do pensamento ao passo que os conceitos científicos seriam expressões da aprendizagem e ambas as vias se mantinham mutuamente independentes.

Um segundo grupo de teorias relativas ao problema do desenvolvimento e da aprendizagem que compareceram na análise vigotskyana, contrapondo-se à ideia de que esses processos estivessem desvinculados, não os diferenciava, fundindo-os ao ponto de torná-los idênticos. Segundo Vigotsky (2001, p. 301) esse grupo se orientava pela máxima: “Desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento”. Tal abordagem fundada sobre o associacionismo, ao amalgamar os dois processos, tornava inviável considerar a questão das relações entre eles.

A despeito de suas divergências, estes dois grupos de teorias chegavam a uma mesma conclusão, qual seja, a de que a aprendizagem não traz modificações para o desenvolvimento. Além, e talvez em função, disso, eles expressavam também um ponto de concordância o qual, na acepção de Vigotsky, era o próprio gerador de suas elaborações, bem como seu erro básico. Este ponto consistia numa concepção de desenvolvimento radicada no dualismo, o qual não foi superado pelo terceiro grupo de teorias, composto por aquelas que se posicionavam no entremeio em relação aos dois grupos extremos, concebendo desenvolvimento como possuindo um duplo caráter: tanto maturação quanto aprendizagem.

Vigotski (2001) considerava que este terceiro grupo não chegava a resolver a questão, ao contrário, a tornava mais confusa, no entanto reconhece os avanços por ele possibilitados. Em primeiro lugar, essas teorias introduzem, embora como postulado e não como objeto de estudo, a dimensão da interdependência entre a maturação e a aprendizagem, estabelecendo que ambas se influenciam reciprocamente.

A consideração desta interdependência levou a um outro olhar sobre a aprendizagem o qual, por sua vez, resultou numa concepção diferenciada desse processo, que passa a adquirir “[...] desde o início um caráter estrutural consciente nessa nova teoria”. Partindo da compreensão de que toda estrutura se caracteriza por “sua independência em relação aos seus elementos constituintes, ao material concreto de que se forma” e ainda pela “possibilidade de ser estendida a qualquer outro material”, Vigotsky (2001, p. 303) e seus colaboradores descobriram que se a criança forma alguma estrutura no processo de educação abre-se-lhe a possibilidade tanto de reproduzir esta estrutura como também de estendê-la ao campo de outras estruturas.

Ou seja, trata-se de uma concepção de aprendizagem como processo estrutural e conscientizado, que tem desdobramentos sobre o desenvolvimento, o qual pode por ela ser significativamente avançado; e sobre a educação que pode agora ser vista como instância que oferece mais do que resultados imediatamente perceptíveis.

Em decorrência, esse terceiro grupo de teorias consegue elaborar um ponto de vista novo no que se refere à sequência temporal que liga aprendizagem e desenvolvimento, complementando as posições assumidas pelos dois grupos anteriores, qual seja, a de que primeiro vem o desenvolvimento e depois a aprendizagem – no caso do primeiro grupo, e a de que ambos os processos percorrem simultaneamente a mesma via – no caso do segundo grupo. Vigotsky (2001, p. 304) entendia que esse avanço “[...] reconhece como igualmente possíveis e importantes todas as três modalidades logicamente concebíveis de sequência que

vinculam ambos os processos”, referindo-se a ele como sendo de “uma importância e um valor infinitos”, responsável por redimir “muitos defeitos desta teoria eclética”. O autor explica tal progresso nos seguintes termos:

A aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Consequentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações (VIGOTSKI, 2001, p. 304).

A revisão desse terceiro grupo de teorias e a novidade de suas proposições acerca da aprendizagem ensejou ao pesquisador o resgate de uma concepção antiga proposta pela chamada teoria da disciplina formal, a qual Vigotsky considerou cara à sua hipótese de investigação da formação dos conceitos. Tal concepção, a partir da qual se desenvolveu a divisão escolar entre matérias mais e menos importantes, estabelecia que “[...] existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais gerais da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 305).

Nesta tese, ainda que carecesse de elaboração posterior e a despeito de entendimentos e aplicações questionáveis de seus postulados, se explicitava a defesa de que a aprendizagem interfere no desenvolvimento, sustentando Vigotski, no seu labor crítico, a propor a diferenciação da aprendizagem em dois tipos. Uma seria a que ocorre pela via do treinamento de habilidades no qual se põem em operação processos mentais elementares; e a outra seria aquela que se dá no âmbito dos processos de escolarização, formadora e mobilizadora das funções psíquicas mais complexas. Era a este segundo caso que, no entendimento do estudioso bielo-russo, a tese geral da teoria da disciplina formal servia, sendo contraproducente aplicá-la ao primeiro caso.

E é também a este segundo caso, o do processo de aprendizagem decorrente do trabalho escolar, a que foi circunscrita a investigação de Vigotski e seu colaborador J. I. Chif acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos e não científicos.

Os pesquisadores objetivavam “descobrir as complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar como ensinar às crianças ler e escrever, gramática, aritmética, ciências naturais, ciências sociais”, partindo da tese de que “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos

independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas” (VIGOTSKI, 2001, p. 310).

As séries de investigações que levaram a efeito focalizava questões relativas ao nível de maturidade das funções psíquicas no início do processo de aprendizagem escolar, as influências dessa aprendizagem sobre o desenvolvimento, as relações temporais entre estes dois processos, o estabelecimento de uma zona de desenvolvimento iminente<sup>11</sup> a partir das condições nas quais transcorre a aprendizagem e a relevância da aprendizagem de certas disciplinas para o desenvolvimento. Suas conclusões se diferenciavam das posições sustentadas pelos três grupos de teorias considerados, então, os principais propositores de explicações para o problema das relações entre estes processos que, segundo Vigotsky (2001), acham-se na base da questão do desenvolvimento dos conceitos.

Primeiramente Vigotsky (2001) sustenta que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos não coincidentes, mas inter-relacionados complexamente, sendo que a primeira é a fonte do segundo. Seus estudos permitiram concluir que a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, verificando-se no transcurso dela a existência de pontos secundários para o desenvolvimento e igualmente de pontos centrais que provocam nele uma reviravolta. Quer dizer, “no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina mas apenas começa, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 323)

Sob esta ótica, é a aprendizagem escolar, liberada do método puramente escolástico de ensino, que desencadeia uma série de funções que se encontram no limiar do amadurecimento, as quais, por sua vez, permitem que a criança efetue avanços em colaboração pela via da imitação. Esta última é aqui entendida, não como atividade puramente mecânica, mas como expressão do estado de desenvolvimento psíquico, já que não é possível imitar qualquer coisa, mas somente o que se encontra na zona das próprias potencialidades intelectuais. Com efeito, para Vigotsky (2001, p. 331), “[...] o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental [...]” no aparecimento das propriedades especificamente humanas da consciência.

Trata-se de um tipo de aprendizagem que se distingue do adestramento dos animais e da mera educação em habilidades técnicas como digitar, andar de bicicleta, entre outras; é

---

<sup>11</sup> Expressão adotada por Martins (2011), por considerar que as expressões “proximal” ou “imediate”, frequentes nas traduções nacionais do material vigotskyano, não se mostram coerentes com o significado original do termo nem com a elaboração teórica que sustenta o conceito.

uma aprendizagem “[...] cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 334). Neste sentido a disciplina formal de cada matéria escolar, a qual fornece não só os conhecimentos e habilidades contidos em seu próprio objeto de estudo, mas também desenvolvem as faculdades mentais gerais, torna-se imprescindível.

Sendo que diferentes disciplinas, tais como gramática, escrita, aritmética, ciências sociais, entre outras, possuem como fundamento psicológico comum a tomada de consciência e a apreensão, que são as formações básicas da idade escolar, abre-se a possibilidade de que a aprendizagem de uma matéria influencie a das outras, estabelecendo-se que as funções superiores se desenvolvem no conjunto das disciplinas e não em cursos isolados. Desta feita, “[...] o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno”, não atomizado, no qual “seria possível esperar uma vinculação consciente entre as matérias do ensino e as funções delas participantes”. (VIGOTSKI, 2001, p. 326, 324).

A disciplina formal, por exigir mais da criança do que aquilo que ela consegue fazer sozinha, ou seja, mais do que suas funções já amadurecidas permitem, projeta-a para um campo no qual só é possível avançar em cooperação, mobilizando suas funções psíquicas ainda imaturas. O exame do nível de maturidade dessas funções em crianças no início do processo de escolarização, demonstrou que o “[...] desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas principais” – a tomada de consciência e a apreensão – “não antecede o seu início mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional”. (VIGOTSKI, 2001, p. 321 e 322).

A discrepância entre as possibilidades de avanço autônomo do escolar, que expressariam seu nível atual de desenvolvimento conforme a medida das tarefas que consegue realizar sozinho; e suas possibilidades de avanço cooperativo, enquanto expressão das funções que estão em processo de maturação, que o fariam depender de ajuda para a resolução de certas tarefas, instauram o que Vigotsky nomeou de zona de desenvolvimento iminente, a qual determina as possibilidades de aprendizagem. Acima ou abaixo desta zona não há condições de aprendizagem, pois “[...] ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 336, 337).

Em vista de a aprendizagem constituir-se num processo que não ocorre apenas a partir do ingresso na escola, mas ao longo da vida, mantém com o desenvolvimento formas específicas e relações originais em cada faixa etária. Na idade escolar, conforme análise

vigotskyana, a aprendizagem se estabelece sobre duas funções psicológicas básicas, como já foi referido, típicas desse período e que se constituem nas “[...] novas formações essenciais da idade escolar [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 337): a tomada de consciência e a arbitrariedade. Assim, o estudioso conclui que, esta idade é o período mais promissor no que respeita à aprendizagem de disciplinas, tais como: a escrita, a gramática, a leitura, entre outras, que se ancoram nestas funções. Segundo ele:

[...] a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar seu destino. (VIGOTSKI, 2001, p. 337).

Esta mesma lógica que rege as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento e que se sustenta na premissa segundo a qual as “[...] funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem” (MARTINS, 2011, p. 216), se estende, na psicologia histórico-cultural, à questão particular do desenvolvimento dos conceitos, como se verá a seguir.

### **2.2.3 A formação dos conceitos científicos**

Vigotski (2001, p. 246), definindo conceito como “[...] um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado”, o considera, em termos psicológicos, como um ato de generalização. Ato este que demanda o desenvolvimento de toda uma série de funções, quais sejam, a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Para o autor

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 246).

Neste sentido, o percurso que se estende desde o momento inicial quando a criança entabula conhecimento com um novo conceito até o momento em que a palavra e o conceito se tornam sua propriedade constitui-se num complexo processo psicológico, que abrange a



compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação.

Considerando que os conceitos espontâneos, aqueles originados da experiência direta com a realidade, ou seja, da esfera cotidiana da vida, onde as apropriações e objetivações ocorrem de forma natural, não reflexiva, não conscientizada, sempre figuraram como objeto de quase todas as pesquisas que focalizavam a questão da formação dos conceitos, Vigotsky elege para seus estudos a formação dos conceitos científicos, aqueles oriundos do processo de ensino escolar, propondo um estudo comparativo entre ambos.

Partindo da hipótese que os conceitos científicos percorrem uma via original de desenvolvimento em comparação com os conceitos cotidianos, Vigotski (2001, p. 388) concluiu que ambos “[...] se revelam interligados por complexos vínculos internos [...]”, apresentando traços distintivos, e também comuns em seu processo de formação.

Martins (2011) entende que a formação de conceitos se constitui num processo único no qual figuram a aquisição de conceitos espontâneos e a aquisição de conceitos científicos, cujas divisas são frágeis permitindo atravessamentos e interpenetrações frequentes. A autora destaca a proposição vigotskyana acerca da superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos no que se refere ao desenvolvimento do pensamento visto que eles se constituem no meio mais apropriado de se conhecer e intervir na realidade e, concomitantemente, servirem à requalificação do sistema psíquico, ao reorganizarem a totalidade de suas funções.

Segundo Vigotsky (2001) na idade escolar, devido à ausência da sistematicidade dos conceitos científicos, a criança opera espontaneamente e de modo automático com uma variedade de conceitos de forma correta, embora não tenha consciência de sua definição. Ou seja, ela não tem consciência de seu próprio pensamento e se mostra incapaz para a lógica das relações porque opera fora de um sistema; sua atenção se orienta para o objeto e não para o conceito em si, ainda que ela utilize corretamente o nome do objeto. Assim, o pensamento infantil apresenta duas peculiaridades, a não-consciência e a não-arbitrariedade, das quais decorrem a compreensão não-consciente dos conceitos e sua aplicação espontânea.

A propriedade de não-consciência, nesta abordagem, não se refere a graus de consciência ou inconsciência, mas a uma orientação diversa da atividade de consciência. É, pois, característico dos conceitos espontâneos serem não-conscientizados e não-arbitrários tanto quanto dos conceitos científicos serem conscientizados e arbitrários. Vigotski (2001)

entendia que o fator determinante desta diferença residia na questão da sistematização. Para ele

*[...] só no sistema o conceito pode adquirir as potencialidades de conscientizáveis e a arbitrariedade. A potencialidade de conscientizável e a sistematicidade são, no sentido pleno, sinônimos em relação aos conceitos exatamente como a espontaneidade, a potencialidade não conscientizável e a não-sistematicidade são três expressões diferentes para designar a mesma coisa na natureza dos conceitos infantis (VIGOTSKI, 2001, p. 291, itálicos do autor).*

Durante o percurso escolar, num processo gradual e lento e sob determinadas condições de ensino e aprendizagem, as peculiaridades do pensamento infantil, próprias da a-sistematicidade, devem ser superadas, chegando-se à tomada de consciência dos conceitos e à sua utilização arbitrária e intencional.

Neste sentido, a educação escolar, ao oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, nos quais se acham objetivadas as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico, ou seja, as objetivações genéricas para-si, emerge como mediadora no desenvolvimento do pensamento, fazendo-o avançar do nível dos pré-conceitos, onde figuram aqueles conceitos não-conscientizados e que ainda não atingiram o nível superior de seu desenvolvimento, até o nível dos conceitos verdadeiros, só atingidos a partir da adolescência. Destaca-se que, na perspectiva vigotskyana, os primeiros não são substituídos pelos segundos, antes fornecem o estofa para que estes possam se constituir. Vigotsky (2001, p. 293) demonstra que

*[...] o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo. Ambas as coisas (a dependência dos conceitos científicos em face dos espontâneos e a influência inversa daqueles sobre estes) decorrem da relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que, como já dissemos, tem como peculiaridade ser mediada por outro conceito e incorporar, simultaneamente com a relação com o objeto, também a relação com outro conceito, isto é, incorporar os elementos primários do sistema de conceitos.*

Atingir o nível dos conceitos, ou seja, do pensamento teórico, abre ao homem a possibilidade de elevar-se acima das significações inerentes à sua realidade cotidiana, pois “[...] nenhuma apreensão circunstancial e imediata da realidade pode ser representativa de sua mais completa decodificação. De modo circunstancial e imediato, é possível a captação, meramente, das manifestações fenomênicas do objeto, da sua aparência, [...]” (MARTINS, 2011, p. 214). É justamente porque a forma de manifestação aparente e a essência das coisas

não coincidem imediatamente que se estabelece a necessidade do desenvolvimento do conceito científico, entendido, assim, como mediador entre aparência e essência.

O desenvolvimento psíquico funda-se na progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento, tornando-os arbitrários. A tomada de consciência, por sua vez, se realiza num sistema em que figuram relações de identidade entre os conceitos, pressupondo o processo de generalização e abstração. Para Vigotsky (2001, p. 292) “[...] a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos [...]”. Assim que, tomada de consciência, generalização, abstração e sistematização são ao mesmo tempo condições e resultantes do desenvolvimento dos conceitos científicos.

Considerando o problema da relação entre teoria e prática, objeto deste trabalho, vê-se que, assim como no caso do desenvolvimento dos conceitos, ambas as dimensões da realidade são mutuamente interdependentes, no entanto, para dar continuidade e maximizar as possibilidades de transformação do real e de desenvolvimento psíquico precisa haver um constante movimento de superação, no sentido dialético de conservar e elevar a um nível superior, da segunda pela primeira, ou seja, da prática pela teoria.

Também, como no caso do desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos, na questão da relação entre teoria e prática, o processo de escolarização é o espaço privilegiado para promoção desse movimento dialético. Pode-se, inclusive, apontar que a escola só poderá cumprir seu papel no desenvolvimento dos conceitos científicos ao assumir como sua função precípua mediar a relação dialética entre teoria e prática. Dito de outro modo, as possibilidades do processo de escolarização contribuir para a passagem do pensamento espontâneo para o pensamento conscientizado e arbitrário, ou seja, das apropriações da genericidade em-si para a genericidade para-si, será proporcional à mediação que estabelece entre a dimensão teórica e prática da realidade.

Não se preconiza aqui, certamente, um processo escolar qualquer, mas aquele orientado para a socialização dos conhecimentos objetivos, nos quais se encontram a “[...] representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento [...]”. Estes conhecimentos, cujo movimento de elaboração vinculam-se a determinadas condições históricas, são clássicos ou universais na medida em que concretizam as “[...] máximas conquistas científicas e culturais da humanidade [...]”, sendo sua validade proporcional às possibilidades que oferecem para a

captação das leis que dirigem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos (MARTINS, 2011, p. 214 e 215, grifos da autora).

Do que foi até agora exposto se pode verificar que a mesma lógica preside tanto o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos quanto as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, lógica segundo a qual a aprendizagem está a serviço do desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da tomada de consciência e da arbitrariedade, ainda imaturas no início da escolarização, desde que se organize um percurso formativo que as requeiram, permitindo-lhes estofar o surgimento das demais funções complexas como a generalização e a abstração, necessárias ao pensamento teórico, ou seja, por conceitos.

Considerando que o desenvolvimento do pensamento por conceitos inicia-se na adolescência e transcorre pela idade adulta; e que ele se estabelece sobre a base dos conceitos cotidianos, ou seja, aqueles não conscientizados e não arbitrários, apropriados na experiência espontânea, os quais não são excluídos, mas requalificados pela formação dos conceitos científicos; intenta-se aplicar sua lógica ao caso particular do processo formativo de pedagogos da UNIR, envolvidos no PIBID, bem como à questão mais ampla das relações entre teoria e prática, visto que ambas as instâncias se situam no campo dos processos interdependentes da aprendizagem e do desenvolvimento.

Neste sentido se supõe que as elaborações da psicologia histórico-cultural acerca do processo formativo de escolares também possam ser estendidas ao processo formativo de professores, resguardando-se, obviamente, as diferenças entre os dois grupos. Ambos os processos devem, por seu conteúdo – o conhecimento objetivo, e por sua forma – a mediação dos membros mais experientes, ou seja, aqueles que já se apropriaram das objetivações sócio-históricas, ser organizados no sentido de colocar em operação as funções psíquicas imaturas levando-as ao desenvolvimento. E ambos não podem assim se constituir independentemente do estabelecimento de relações conscientes e arbitrárias entre teoria e prática, visto que seu papel radica justamente na mediação entre estas duas instâncias do real, aquela que se experiencia espontaneamente e a que é acessada mediante o emprego das funções superiores.

Na próxima seção se explicita o universo empírico investigado e o percurso trilhado nesta pesquisa.

### 3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*[...] La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación (L. S. Vigotsky).*

Neste trabalho tomou-se como objeto de pesquisa a relação entre teoria e prática nos limites do PIBID, programa oficial em vigência desde 2007 (BRASIL, 2007a) e recentemente consolidado como política de formação de professores, mediante a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). A pesquisa empírica transcorreu, precisamente, no âmbito do PIBID em andamento, desde de junho de 2011, junto a um dos cursos de pedagogia da UNIR.

Nesta seção se apresenta inicialmente a defesa da escolha do tema e do referencial teórico adotado para ancorar as análises dos dados; em seguida se passa à explicitação dos objetivos que nortearam o estudo; por fim, se delineia o método que fundamenta a pesquisa, contemplando a apresentação do campo, dos participantes, dos instrumentos, dos procedimentos.

#### 3.1 JUSTIFICATIVA

Estudos vêm apontando a lógica fragmentada e desarticulada prevalecente nos cursos de formação de professores (FERREIRA; FROTA, 2004; FLORES, 2010; CHAMON, 2011) a qual se manifesta pelos diversos dualismos neles identificados, tais como: ensino/aprendizagem, ensino tradicional/ensino renovado, formação inicial/formação continuada, dimensão acadêmica/dimensão profissional, pesquisa educacional/cotidiano escolar, reflexão/ação; formação docente/práticas profissionais, currículo oculto/currículo explícito, disciplinas específicas/disciplinas pedagógicas, entre outros.

Entende-se que tais dicotomias têm como pano de fundo a problemática do estabelecimento da relação entre teoria e prática, a qual também comparece em trabalhos orientados por diferentes perspectivas, como já foi apontado na introdução deste texto (KOLYNIAC FILHO, 1996; FERNANDES, 2002; SILVA, 2002; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005; VIEIRA, 2005; DIAS, 2010; PETERNELLA, 2011; PETERNELLA; GALUCH, 2011; VIANA, 2011; CRUZ, 2012). Nestes se reconhece a necessidade e a dificuldade de fazer esta

articulação nos processos formativos de professores em nível superior. Alguns destes trabalhos, para além da crítica a uma organização curricular fragmentada, propõem alternativas para superar a histórica cisão, destacando-se o estágio supervisionado e a pesquisa; direcionamento que também foi encontrado no Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia, contexto do PIBID ora investigado, o qual será analisado na seção cinco.

Sendo um tema que se acha intrincado na função e na dinâmica das IES e das escolas de educação básica, figurando mesmo como essencial ao processo formativo, mostra-se também como problemática recorrente e polêmica no âmbito das políticas e da legislação educacional relativa à formação docente, situando-se naquele conjunto de questões que estão sendo discutidas há anos, e mesmo décadas, sem que se tenha formulado uma solução (PEREIRA, 2011).

É sob esta ótica que se defende a pertinência de tomar como objeto dessa investigação a temática da relação teoria e prática. Quer dizer, justamente por se tratar de um problema complexo e persistente se coloca a necessidade de mantê-lo, no contexto da pesquisa científico-acadêmica, notadamente de orientação crítica, também sob persistente escrutínio investigativo com vistas a ampliar as possibilidades de debates e discussões desnaturalizadoras. Embora se reconheça “[...] que mudanças na maneira de pensar a formação de professores não garantem mudanças, alterações e inovações **imediatas** nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas” visto que a “[...] efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo” (PEREIRA, 2011, p. 38, negritos acrescentados), também se considera que sem pesquisas que fomentem estudos e discussões elas não poderão se constituir, tampouco avançar para sua transformação. Segundo Meira (2000, p. 40)

[...] uma teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Neste sentido se destaca a propriedade da psicologia histórico-cultural para o tratamento dessa questão visto que em tal perspectiva a ação humana teoricamente orientada é tomada como unidade transformadora da realidade e, ao mesmo tempo, do indivíduo que atua. Tal referencial teórico, ao possibilitar a compreensão e a explicação da realidade em sua processualidade (VIGOTSKI, 2001), ou seja, em sua estruturação e dinâmica contraditória e histórica, desvela o estofo sobre o qual é gestada a fragmentação entre teoria e prática, a saber: a estruturação da sociedade em duas classes antagônicas, uma que é detentora dos

meios de produção e, em consequência, exploradora da força de trabalho, e outra que vende sua força de trabalho para sobreviver, ou seja, submete-se forçosamente à exploração. Estabelece, assim, que tal problemática é complexa e vai além da dificuldade de articular conteúdos curriculares propostos no âmbito das IES formadoras e realidade escolar e social onde se dá a atuação dos professores, fundando-se no modo como se organizam as relações sociais de produção.

Por seu enraizamento no materialismo histórico e dialético, filosofia e método que toma como princípio a unidade indissolúvel dos contrários, a psicologia histórico-cultural permite superar a fragmentação da realidade em polos opostos e excludentes, tal como se apresentam no interior da lógica formal, expressa, no âmbito das relações entre teoria e prática, em noções naturalizadas, tais como: “uma coisa é a prática, outra, bem diferente, é a teoria”, “esse negócio só funciona mesmo na teoria”; “na prática, a teoria é outra”, dentre outras.

Soma-se a isto que a psicologia histórico-cultural, ao tomar a aprendizagem escolar como a fonte da formação dos conceitos científicos que desencadeiam o desenvolvimento do pensamento teórico, pelos quais o homem atinge suas máximas possibilidades de humanização, confere grande relevância à educação formal. Vigotsky (2001, p. 388) chega a afirmar que “[...] os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar” e aponta modos de organizá-la no sentido de cumprir tal tarefa. Tal valorização da aprendizagem escolar demanda a focalização dos professores, responsáveis diretos, embora não únicos, por ela, direcionando o olhar para o modo como estes profissionais tem sido formados numa sociedade curvada aos reclamos neoliberais, os quais acirram desigualdades e fragmentações de toda ordem.

É justamente por se configurar um cenário limitador para a apropriação das objetivações historicamente produzidas, na medida em que se reproduz a dicotomia teoria e prática, por um lado, e, por outro, se discursa a necessidade de superá-la, propondo mecanismos que supostamente as integre, que se impõe uma abordagem crítica da relação teoria e prática na formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, concretizada atualmente pelo curso de pedagogia.

Sendo que nos documentos oficiais e institucionais que o delineiam, o PIBID é considerado propiciador dessa articulação na medida em que promove a integração entre IES e escola básica, tomou-se para sua análise a psicologia histórico-cultural, referencial teórico que, ao se orientar para além da descrição do fenômeno, procura capturar os movimentos

contraditórios que o determinam, dando visibilidade a seus limites e possibilidades. Neste sentido se procurou tecer uma análise que articule o global, ou seja, o PIBID enquanto política pública educacional, e o local, isto é, o PIBID tal como se configura no contexto deste curso específico.

A relevância deste trabalho se justifica em vista de: a) pautar-se por um referencial teórico crítico, o qual permite romper com naturalizações e mistificações que ocultam a natureza histórica da realidade educacional e, particularmente, da formação de professores; b) situar-se no âmbito da formação de pedagogos, que tem sido palco de uma série de avanços e retrocessos, tal como foi exposto na seção um, os quais precisam continuar sendo desvelados em sua essência e no interesse de quem têm sido produzidos; e c) principalmente por ter se concretizado num contexto local marcado por restritas condições de produção e acesso ao conhecimento, em vista, sobretudo, das dificuldades regionais que marcam um país onde predomina a incúria governamental e o pacto com os interesses do capitalismo internacional.

### 3.2 OBJETIVOS

Quanto aos objetivos de pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2001), podem ser divididos em dois grupos: o primeiro em que se delineia o objetivo geral, ligado a uma visão global e abrangente do tema, e o segundo em que se apresentam os objetivos específicos os quais permitem tanto atingir o objetivo geral quanto aplicá-lo a situações particulares. Fundamentando-se nesta orientação o objetivo geral para este trabalho foi formulado como segue.

**Analisar a relação teoria-prática no âmbito do PIBID em andamento junto a um dos cursos de pedagogia da UNIR, à luz da psicologia histórico-cultural, valendo-se dos documentos oficiais desta política de formação docente e do relato dos envolvidos.**

No intuito de alcançá-lo foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) explorar algumas formulações da psicologia histórico-cultural contributivas para o entendimento da relação entre teoria e prática;
- b) identificar concepções acerca da relação teoria-prática subjacentes aos documentos oficiais e institucionais que delineiam o PIBID bem como nos relatos dos envolvidos; e
- c) apontar alguns limites e possibilidades oferecidos pela compreensão crítica das relações entre teoria e prática para a formação inicial no âmbito do PIBID-Pedagogia investigado.



A investigação levada a efeito procurou capturar a dialeticidade constitutiva do processo de formação docente, do qual emergem contradições que expressam limites e possibilidades para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Os limites se referem, basicamente, à organização de situações formativas nas quais o envolvimento do sujeito com o objeto da aprendizagem se mantém no nível perceptivo e sensorial, o qual sendo não consciente, portanto imediato, limita-se à consolidação do pensamento espontâneo ou empírico. Já as possibilidades se vinculam à intencionalidade na organização dessas situações, a fim de que se chegue à tomada de consciência do objeto em estudo bem como das operações mentais utilizadas no processo de apreendê-lo, ou seja, promovam o desenvolvimento do pensamento teórico. Esta intencionalidade se constitui essencialmente pela utilização de mediadores teóricos, ou simbólicos, que são os conhecimentos historicamente produzidos nos quais se acham presentes as objetivações a serem apropriadas para dar continuidade ao processo social.

Nesta pesquisa se procurou perseguir a perspectiva da psicologia histórico-cultural, segundo a qual a compreensão imediata dos fenômenos deve ser superada pela sua compreensão mediata a fim de que se dinamize e avance o processo de humanização. É, pois, a mediação dos conhecimentos clássicos que promove o desenvolvimento de generalizações e abstrações teóricas, as quais permitem acessar as múltiplas determinações da realidade, pela negação da imediatez e da concretude sensível. Neste sentido o pensamento teórico figura como processo mediado na medida em que assume que o movimento histórico do real não é idêntico ao movimento do pensamento.

### 3.3 O MÉTODO

Como já foi afirmado, a psicologia histórico-cultural, referencial teórico deste trabalho, está entalhada no materialismo histórico e dialético. Segundo Netto (2011) os elementos centrais do método inaugurado por Marx só foram formulados com precisão depois de quase quinze anos de pesquisa, ou seja, são “[...] produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (p. 28). O autor esclarece que para o estudioso alemão método não é um conjunto de regras formais que devem ser aplicadas a um determinado objeto de pesquisa, tampouco um conjunto de regras escolhido pelo pesquisador para nele enquadrar seu objeto de estudo. Ou seja, não é algo autônomo em relação à teoria ou à própria investigação.

Nesta perspectiva o processo de produção de conhecimento parte da compreensão da realidade concreta como produto sócio histórico, a soma da atividade viva dos indivíduos que a compõem, sendo o trabalho seu fundamento ontológico, conforme foi indicado na seção dois. Ou seja, a realidade é fenômeno histórico no qual as propriedades humanas subjetivas e objetivas resultam das relações dialéticas do homem com a natureza. Este fenômeno histórico, ou seja, a práxis, é a prática social produzida na unidade entre teoria e prática, pensamento e ação, a qual constitui a realidade social, expressão da historicidade humana.

Na concretude do real, síntese de muitas determinações, “[...] o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno” (MARTINS, 2006, p. 10). É justamente porque a essência da realidade e seus fenômenos não estão dados na imediatez que se funda a necessidade do desenvolvimento do pensamento teórico para a apreensão de sua totalidade. Neste sentido Abrantes e Martins (2007, p. 315) afirmam que

[...] o objeto a ser conhecido é a realidade na qual estão contidas as atividades humanas e as contradições internas essenciais que lhe determinam o movimento histórico. Embora o objeto possa se apresentar ao pensamento como dado e acabado, nele estão contidas as relações sociais de produção expressas na contradição ontológica entre aparência e essência, determinante da necessidade da ciência e do método de se conhecer o real.

Estes mesmos autores destacam a unidade inicial entre sujeito e objeto do conhecimento, apresentando o sujeito cognoscitivo atual, como sujeito coletivo, social e histórico, produtor de conhecimentos nos limites do modo social capitalista de produção da existência, no qual imperam relações sociais de dominação e se acirra a contradição entre capital e trabalho. Sendo gestados em tais condições os conhecimentos produzidos vão expressar essas tensões. A busca da objetividade do conhecimento figura então “[...] como contributo para a superação de uma realidade que, em sua essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano” (ABRANTES; MARTINS, 2007, 315). A unidade sujeito – objeto, simultaneamente, afirma a primariedade da realidade sobre o pensamento e reitera o papel do pensamento no processo de conhecê-la. Segundo este entendimento:

O conhecimento não emana nem do pólo concreto, representado pelo objeto (realidade), nem do pólo abstrato, representado pelo sujeito (pensamento), concentrando-se no movimento entre estes pólos, na relação entre a realidade e a consciência sobre ela. É na base desta tensão que se consolida o trabalho intelectual sobre a realidade, trabalho este que, ao colocar o real a descoberto, pela apreensão de suas múltiplas determinações sintetizadas na

unidade aparência – essência, o representa e o expressa teoricamente (ABRANTES; MARTINS, 2007, 315, 316).

No entanto o movimento de conhecimento da realidade se inicia à base dos processos de sensação e percepção, que ao refletirem aspectos dessa realidade permitem o surgimento de uma imagem sensorial do mundo, que, a par do desenvolvimento da linguagem, estofa a aquisição da consciência, pela qual se torna possível identificar propriedades, relações, origens, efeitos e outros atributos dos fenômenos da realidade. Assim, o primeiro conhecimento da realidade é sensorial, não um sensorial puro, mas resultante da interpenetração entre a experiência sensorial e a linguagem, que vai permitir representá-lo em forma de palavras e ideias. Desta feita o pensamento, surgido do conhecimento sensorial sobre a base da atividade prática, o extrapola, pois é mediado pelas ações e significações históricas, ou seja, pelas objetivações das gerações precedentes. Tal historicidade possibilita a complexificação da consciência humana, do que decorre que até mesmo as representações sensoriais mais elementares da realidade tomam a forma de pensamento. Neste sentido “[...] inexistente prática (empíria) sem teoria (abstração), e teoria desprovida de prática [...]” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 316), visto que ambas representam níveis de movimento do pensamento que se interconectam, e são condicionalmente distintos.

O conhecimento empírico permite o conhecimento da realidade em suas manifestações exteriores sendo, do ponto de vista da lógica formal, absolutamente racional; o pensamento teórico, por ultrapassar os limites da experiência imediata, se constitui como recurso através do qual se pode apreender um conteúdo novo, não disponível à observação porque não aparente. O movimento do primeiro para o segundo, de acordo com Abrantes e Martins (2007, p. 317), é o fundamento do método marxiano de construção do conhecimento e consiste na “[...] transição do concreto difuso ao concreto pensado pela mediação da abstração [...]”. Para Netto (2011, p. 45)

[...] o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera “cientificamente exato” (o “concreto pensado”) é um produto do pensamento que realiza “a viagem de modo inverso”. Marx não hesita em qualificar este método como aquele “que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, “único modo” pelo qual “o cérebro pensante” “se apropria do mundo” (destaques do autor).

O mesmo autor argumenta que para se alcançar melhor compreensão do método de Marx há que se distinguir o sentido de abstração e abstrato. Em suas palavras:

A **abstração** é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A

abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “**abstrato**” – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade (NETTO, 2011, p. 44, destaques do autor, negritos acrescentados).

Neste entendimento o conhecimento teórico é o conhecimento do concreto que constitui a realidade, mas não se apresenta imediatamente ao pensamento, devendo ser reproduzido intelectivamente em suas relações e determinações, mediante a abstração. Dito de outro modo “[...] o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens” (MARTINS, 2006, p. 11, itálicos da autora). Quanto ao sentido de determinações Netto (2011, p. 45) esclarece que:

[...] determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; [...] Por isso o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (destaques do autor).

Estabelece-se assim que o conhecimento teórico se produz na relação dialética entre universalidade-particularidade-singularidade, três categorias consideradas por Lukács<sup>12</sup> fundamentais à mediação e assim explicadas por Almeida, Arnoni e Oliveira (2006, p. 5, 6):

Ao estabelecer vínculos, tanto com a natureza quanto com a sociedade, por meio da relação dialética, o ser humano desenvolve-se entre seu ser singular, que o torna único e o seu ser geral, que o identifica com os outros seres humanos na vida em sociedade e com a espécie, bem como com todos os seres vivos, na natureza. Assim, a relação dialética entre o singular e o geral possibilita a inserção do ser humano na natureza e na sociedade. Apesar de a **singularidade** e de a **generalidade** caracterizarem estados do Ser, ambas devem ser compreendidas no seu movimento de negação recíproca que gera a **particularidade**, por meio da qual o ser humano relaciona o singular com o geral. Por isso, deve-se observar a necessidade de uma visão dialética na análise do particular diante da vida cotidiana. A compreensão dialética da particularidade evita, tanto a tentativa de identificá-la pela sua posição, supostamente central, equidistante dos termos da relação, quanto o seu entendimento, sem o concurso dos termos da relação (negritos acrescentados).

No plano universal o fenômeno se revela em sua complexidade, ou seja, em seus movimentos e leis constitutivas e sua apreensão expressa a totalidade histórico-social; no

---

<sup>12</sup> György Lukács (1885-1971), filósofo húngaro destacado no cenário intelectual do século XX; em sua trajetória iniciou-se como crítico influenciado por Kant, depois Hegel e, finalmente, tornou-se marxista. Maiores informações podem ser acessadas em: <http://www.institutolukacs.com.br/?q=luk%C3%A1cs>

plano singular se revela em sua imediaticidade aparente, sendo como já foi apontado, o ponto de partida para o conhecimento (MARTINS, 2006). A particularidade é mediadora entre o universal ou geral e o singular devendo ser entendida como ponto de convergência entre os dois termos, não sua soma ou ponto de equilíbrio. Na perspectiva dialética ela provoca o desequilíbrio que permite a passagem de um termo ao outro, num processo de superação dos extremos da relação (ALMEIDA, 2002). Ou seja, ela permite a passagem do imediato ao mediato.

Oliveira (2001) aponta que no processo de produção de conhecimento é preciso manter a perspectiva dialética da relação singular – particular – universal a fim de captar com o máximo de aproximação todas as determinações do real, sob o risco de se manter limitado a seu conhecimento cotidiano que é espontâneo, fragmentado, casual e não conscientizado, inviabilizando a superação das dicotomias bem como ações de enfrentamento das demandas reais. Esta perspectiva possibilita apreender como a singularidade se constrói na universalidade e como esta, ao mesmo tempo e do mesmo modo se concretiza histórica e socialmente na singularidade, pelas mediações da particularidade.

Em face do exposto, este trabalho buscou submeter a temática da relação entre teoria e prática no âmbito do PIBID-Pedagogia a uma análise que articulasse o plano singular, ou seja, o que e como a questão é concretizada naquele programa específico, nas relações, atores e normativas políticas e legais que o dinamizam, e o plano universal, ou seja, a natureza histórica que reveste o tema, que se mostrou, numa perspectiva praxica, intrincado na própria constituição da realidade humana, mediados pela particularidade, que emerge da tensão entre estes dois polos e expressa uma dinâmica determinada. Procurou-se extrair elementos que apontassem os limites e as possibilidades que este programa de formação docente oferece para o desenvolvimento do pensamento científico que se verifica possível num contexto em que teoria e prática são tomados como pares dialéticos.

Na sequência são detalhados o campo, os participantes, os instrumentos e os procedimentos que compuseram esta investigação.

### **3.3.1 O campo**

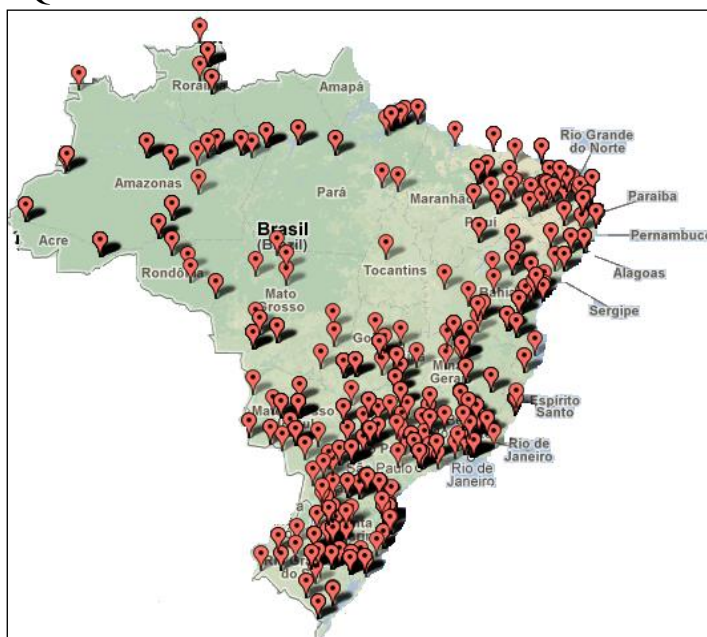
Considerando o interesse do programa de mestrado no qual se insere este trabalho em promover pesquisas que ampliem o conhecimento sobre as condições de educação na região Norte do Brasil e, especificamente, no estado de Rondônia; considerando também que a

UNIR é uma das 43 instituições federais que se engajou no PIBID desde seu lançamento em 2007; e considerando ainda a formação inicial e experiência profissional da pesquisadora, se procedeu a investigação no PIBID vinculado a um curso de Pedagogia de um dos *campi* da UNIR, situado numa cidade do interior do estado.

A relação teoria-prática à luz da psicologia histórico-cultural foi investigada no PIBID-Pedagogia em duas fontes: em nível de documentos legais e institucionais que o normatizam e o registram, disponibilizados em meio eletrônico e em contatos pessoais com a coordenação local do programa; e junto ao grupo de sujeitos nele envolvido, organizado em três segmentos: a coordenadora de área, alocada na universidade, responsável pelo subprojeto do curso de pedagogia na IES e diante dos órgãos governamentais competentes; as supervisoras, situadas nas escolas públicas que, pelo convênio estabelecido com a universidade, recebem as estudantes constituindo-se em co-formadoras; e as licenciandas ou alunas do curso de pedagogia que, uma vez cumpridos os critérios de seleção, desenvolvem as atividades delineadas no subprojeto, vivenciando assim a experiência de iniciação à docência.

O PIBID consiste numa política de ação conjunta envolvendo a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Trata-se de uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica (BRASIL, CAPES, 2013b). O quadro 6 mostra o atual panorama nacional do PIBID.

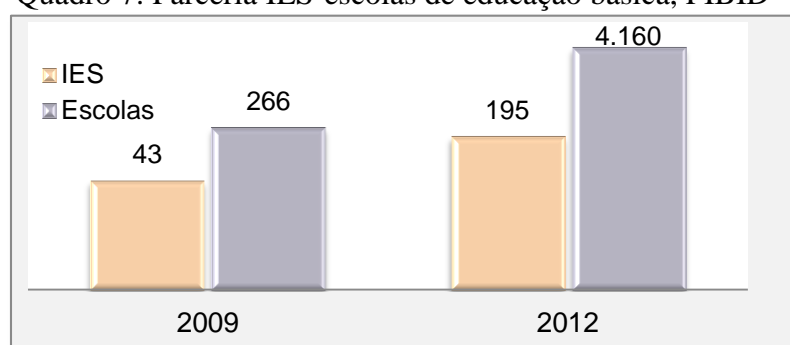
Quadro 6: Panorama atual do PIBID no Brasil



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

O programa prevê uma parceria entre as instituições de educação superior (IES) e escolas de educação básica da rede pública de ensino, a qual promova a inserção de estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica. Esta inserção busca abrir possibilidades para que os licenciandos desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de pelo menos um docente da licenciatura e de um professor da escola básica. O quadro 7 mostra a evolução quantitativa dessa parceria a partir de 2009.

Quadro 7: Parceria IES-escolas de educação básica, PIBID



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

Desta feita, o PIBID estabelece que a formação de professores para atuarem na educação básica, especialmente a pública, se dê mediante um tripé que envolve: o licenciando ou docente em formação, o docente universitário e o docente da educação básica. São objetivos do PIBID:

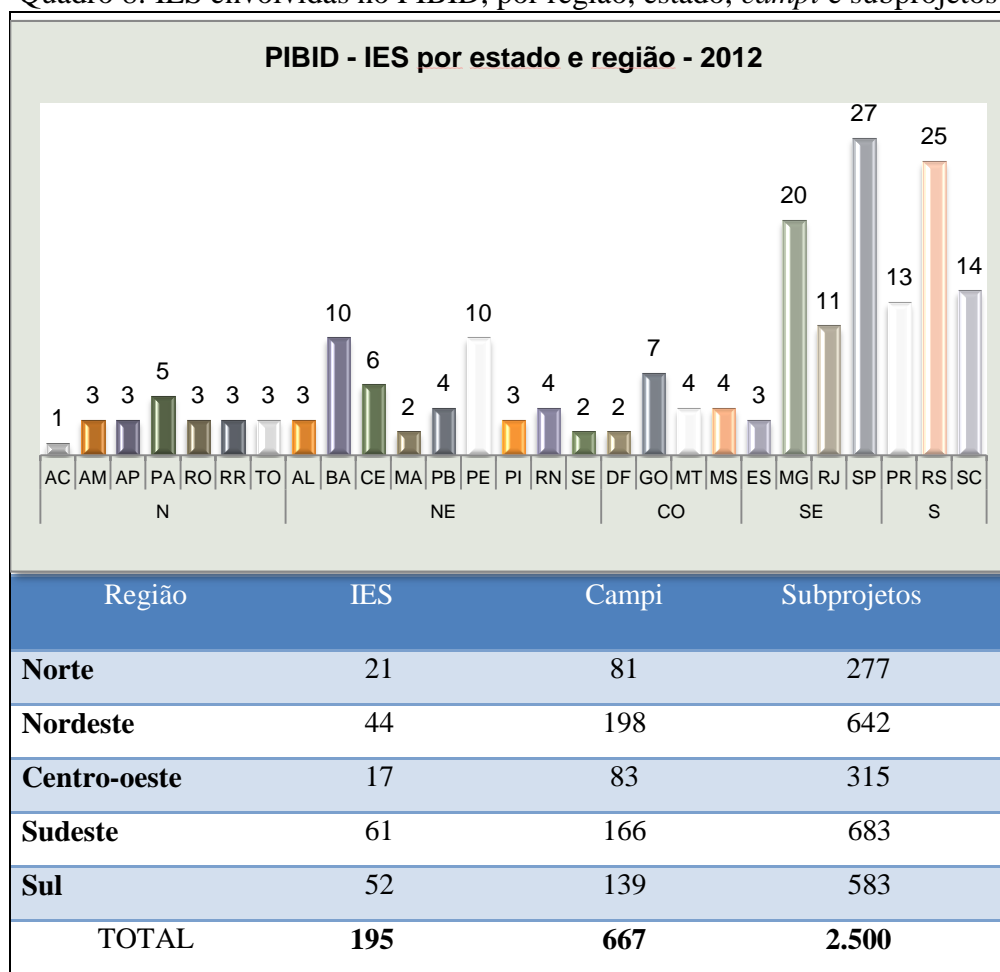
a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) **contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes**, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, CAPES, 2013b, negritos acrescentados).

A participação no programa é facultada às IES públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura, as quais devem apresentar a CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme normas definidas nos editais de seleção. Uma vez aprovadas as IES recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e

capital para o desenvolvimento das atividades previstas no projeto; compete a elas também a seleção dos bolsistas, em consonância com as normas gerais do programa.

Em 2012, segundo dados oficiais, havia 31% das IES da região sudeste envolvidas no PIBID; 27% da região sul; 22% da região nordeste; 11% da região norte; e 9% da região centro-oeste. O quadro 8 apresenta o número de IES por estado e região do país, bem como o número de *campi* e de subprojetos do PIBID em 2012.

Quadro 8: IES envolvidas no PIBID, por região, estado, *campi* e subprojetos



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

O PIBID dispõe de cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: iniciação à docência, para os estudantes de licenciatura nas áreas abrangidas pelo subprojeto; supervisão, para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo cinco e no máximo dez, bolsistas da licenciatura; coordenação de área, para professores da licenciatura que coordenam subprojetos, sendo no máximo uma bolsa desta modalidade para cada subprojeto aprovado; coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na



IES, também limitada a uma bolsa por projeto institucional; e coordenação institucional, para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, que também não pode ultrapassar uma bolsa. O quadro 9 mostra as bolsas concedidas pelo PIBID até 05 de outubro de 2012.

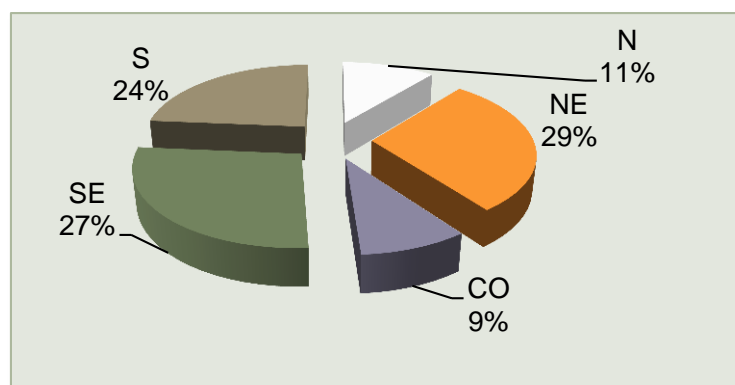
Quadro 9: Bolsas concedidas pelo PIBID, 2012

TIPO DE BOLSA	TOTAL
Iniciação à docência	40.092
Supervisão	6.177
Coordenação de área	2.498
Coordenação institucional	288
Coordenação de área de gestão	266
<b>Total</b>	<b>49.321</b>

Fonte: BRASIL, CAPES, 2013b.

Os valores de cada bolsa são informados pela CAPES nos editais de seleção bem como no *site* oficial do programa; elas obedecem ao critério socialmente vigente, sendo os valores menores para os licenciandos e supervisores, alocados na escola básica, e os valores maiores para os professores situados no ensino superior<sup>13</sup>. Os percentuais referentes a distribuição desses bolsistas em cada região podem ser visualizados no quadro 10.

Quadro 10: Distribuição de bolsistas PIBID, por região, 2012



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

<sup>13</sup> Valores correspondentes às bolsas de: Iniciação à docência: R\$ 400,00 (quatrocentos reais); supervisão: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); coordenação de área: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); coordenação de área de gestão de processos educacionais: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); coordenação institucional: 1.500,00 (um mil e quinhentos reais). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 07 jan. 2013.

A relação entre bolsistas PIBID e IES, em cada estado, pode ser vista no quadro 11. Em números exatos a distribuição desses bolsistas pelas regiões brasileiras figura atualmente assim: 14.278 na região nordeste, sendo 3.875 na Bahia, 2.074 no Piauí, 1.983 no Ceará, 1.613 em Pernambuco, 1.536 no Rio Grande do Norte, 1.091 na Paraíba, 808 no Maranhão, 691 em Alagoas e 607 em Sergipe; 13.500 na região sudeste, sendo 5.768 em Minas Gerais, o maior número do país, 4.985 em São Paulo, 2.030 no Rio de Janeiro e 717 no Espírito Santo.

Quadro 11: Média de bolsistas PIBID por IES, em cada estado

Região	UF	IES	Bolsistas	Média
<b>Norte</b>	AC	1	436	436
	AM	3	1.414	471
	AP	3	399	133
	PA	5	1.288	258
	<b>RO</b>	<b>3</b>	<b>439</b>	<b>146</b>
	RR	3	853	284
	TO	3	579	193
<b>Nordeste</b>	AL	3	691	230
	BA	10	3.875	388
	CE	6	1.983	331
	MA	2	808	404
	PB	4	1.091	273
	PE	10	1.613	161
	PI	3	2.074	691
	RN	4	1.536	384
	SE	2	607	304
<b>Centro-oeste</b>	DF	2	436	218
	GO	7	1.558	223
	MS	4	1.517	379
	MT	4	960	240
<b>Sudeste</b>	ES	3	717	239
	MG	20	5.768	288
	RJ	11	2.030	185
	SP	27	4.985	185
<b>Sul</b>	PR	13	4.389	338
	RS	25	4.815	193
	SC	14	2.460	176
<b>TOTAL</b>		<b>195</b>	<b>49.321</b>	<b>253</b>

Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

Na região sul atuam 11.664 bolsistas, assim distribuídos: 4.815 no Rio Grande do Sul, 4.389 no Paraná e 2.460 em Santa Catarina; na região norte os bolsistas somam 5.408, sendo

1.414 no Amazonas, 1.288 no Pará, 853 em Roraima, 579 em Tocantins, **439 em Rondônia**, 436 no Acre e 399 no Amapá, o menor número de bolsistas considerando-se o país; e na região centro-oeste são 4.471, sendo 1.558 em Goiás, 1.517 no Mato Grosso do Sul, 960 no Mato Grosso e 436 no Distrito Federal.

A média mais elevada de bolsistas por IES está no estado do Piauí onde o PIBID conta com 2.074 bolsistas distribuídos por 3 IES; já a mais baixa está no Amapá onde há 399 bolsistas distribuídos em 3 IES envolvidas com o programa.

O primeiro edital público acerca do PIBID foi lançado em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), contendo o detalhamento do programa. Segundo este documento, as condições de participação das IES e centros federais de educação tecnológica envolviam a oferta de cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a firmação de convênio ou acordo de cooperação com redes de educação básica pública dos Municípios, Estados ou Distrito Federal prevendo a participação de bolsistas em atividades de ensino-aprendizagem a terem lugar nas escolas públicas conveniadas. Além disso, cada instituição deveria apresentar um projeto unificado que compreendesse as áreas do conhecimento ou cursos a serem abarcados. A estes, por sua vez, na medida de seu interesse e necessidade caberia a elaboração e submissão de um subprojeto.

De acordo com o mesmo documento (BRASIL, 2007b), as bolsas, custeadas pela CAPES e pelo FNDE, deveriam contemplar um professor coordenador por área de conhecimento ou curso; trinta estudantes ou bolsistas de iniciação à docência por área de conhecimento, no máximo; e um professor supervisor por escola da rede pública conveniada. O valor das bolsas assim como os critérios para sua concessão foram previamente estabelecidos no edital, entretanto este documento não informava as atribuições de cada participante.

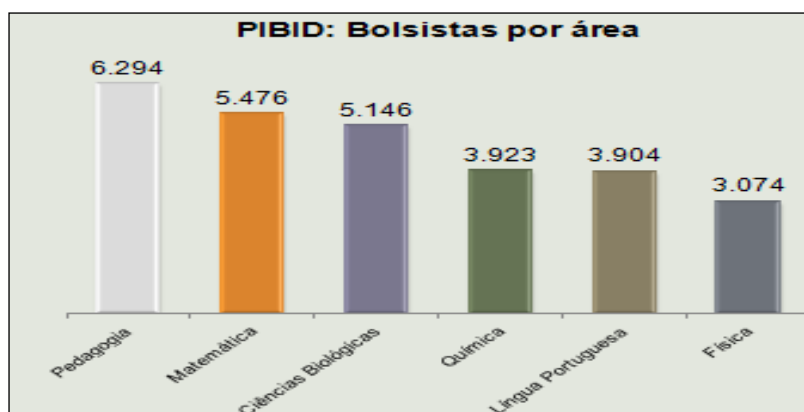
Na Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a) são detalhadas as atribuições do professor coordenador institucional e do professor coordenador de área; as do professor supervisor e do licenciando são mencionadas em termos gerais.

O projeto institucional da UNIR foi encaminhado à CAPES, em sua versão retificada, em 18 de agosto de 2008, contemplando as quatro áreas priorizadas no primeiro edital do PIBID (BRASIL, 2007b), a saber: física, química, biologia e matemática; e cinco subprojetos visto que a licenciatura em física acha-se presente em dois *campi*, o de Porto Velho e o de Ji-Paraná (UNIR, 2008). Na ocasião envolveram-se no projeto cinco coordenadores de área, sete

supervisores, 68 licenciandos e quatro escolas, três situadas na capital, Porto Velho, das quais duas ofertavam o ensino fundamental e médio e uma o ensino médio. A quarta escola está localizada na cidade de Ji-Paraná, atendendo o ensino fundamental e médio.

A licenciatura em pedagogia não figurava como área de conhecimento prioritária no edital do PIBID publicado em 2007 (BRASIL, 2007b). Já no edital de 2009 (BRASIL, 2009b) e de 2010 (BRASIL, 2010c) ela comparece tanto em nível de ensino médio como de ensino fundamental, sendo que neste último acha-se em primeiro lugar na ordem de prioridades. Segundo informações divulgadas no III Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID<sup>14</sup>, ocorrido na cidade de Brasília, dos dias 14 a 16 de maio de 2013, as áreas do conhecimento em que há falta de professores no país continuam sendo matemática, ciências biológicas, química e física, havendo 17.619 bolsistas do PIBID distribuídos entre elas. No entanto, a quantidade de bolsistas de pedagogia já ultrapassou todas as demais áreas somando, em 2012, 6.294, conforme pode ser visto no quadro 12.

Quadro 12: Bolsistas PIBID por área



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

O subprojeto de pedagogia, campo empírico desta pesquisa, foi submetido a CAPES mediante o edital 001/2011 do PIBID (BRASIL, 2011a), o qual não abordava as áreas prioritárias para iniciação à docência, dando a entender que estava em vigência o critério do último edital, isto é, o de 2010 (BRASIL, 2010c). Uma vez aprovado iniciou suas atividades em junho de 2011, com previsão de término em junho de 2013. Conforme relatório parcial de atividades do PIBID-Pedagogia em 2011, seu principal objetivo é inserir os acadêmicos em atividades de docência em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O trabalho consiste numa proposta interdisciplinar focalizando a leitura, a escrita e a matemática, visto serem

<sup>14</sup> Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid> Acesso em: 27 mai. 2013.

estas as áreas que vêm apresentando maiores dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Ainda segundo o subprojeto, a inserção de acadêmicos do curso de pedagogia no seu futuro campo de atuação profissional promove a vivência simultânea desses dois processos formativos, quais sejam: aquele propiciado pela IES e aquele possibilitado pelo acesso à escola com o acompanhamento de um professor em atividade. Favorece-se, assim, o estabelecimento de relações com colegas mais experientes, o que pode contribuir para ampliar os saberes desses estudantes já que as possibilidades para a conexão entre teoria e prática figuram supostamente ampliadas.

Neste sentido, o documento intitulado Detalhamento do Subprojeto para Licenciatura em Pedagogia – PIBID – 2011 (p. 2) sustenta que

[...] a formação acadêmica inicial não deve e não pode estar distante dos contextos sócio-prático das escolas públicas, mas sim fortalecer-se nas possibilidades de tornar essa interação entre ensino superior e educação básica uma forma de incubar a formação de bons profissionais que carreguem em suas formações o universo complexo e tenso do ideal e real, da teoria e prática, da autonomia moral e intelectual e da gestão de bons conhecimentos de conteúdos e classe, que potencialize permanentemente o conhecimento e o desenvolvimento profissional de cada docente e futuro docente.

Desde seu início, este subprojeto atende a duas escolas de educação básica da rede pública estadual da cidade. Inicialmente tratava-se de uma escola com cerca de 460 alunos, localizada na periferia da cidade e com IDEB em 2011 de 4,5; e uma com mais de mil alunos, situada junto ao centro urbano e com IDEB, no mesmo ano, de 5,4. Em 2012 manteve-se o convênio com a escola maior e o segundo atendimento foi transferido para outra escola da periferia que oferece educação a aproximadamente 900 alunos. Segundo normativa oficial “[...] pelo menos metade do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprido em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica – IDEB – ou em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.” (BRASIL, 2009a, art. 6º). O quadro 13 sintetiza as informações relativas às escolas atendidas pelo PIBID-Pedagogia na ocasião em que os dados para esta investigação estavam sendo coletados.

Quadro 13: escolas atendidas pelo PIBID-PEDAGOGIA

Identificação	IDEB	Total de alunos	Período de PIBID	Alunos atendidos	Nº Bolsistas
<b>ESCOLA 1</b>	5,9	1.188	2011/2012	364	10
<b>ESCOLA 2</b>	4,3	909	2012	120	05

Fonte: Relatório parcial de atividades do subprojeto de pedagogia – UNIR.

Ainda de acordo com o relatório parcial referente ao primeiro semestre de 2012, além da professora coordenadora de área, outros três professores da universidade, atuantes no curso de pedagogia, são colaboradores do programa. No âmbito das duas escolas básicas participantes do PIBID-Pedagogia, além das três professoras supervisoras, vinte docentes estão envolvidos, sendo treze professoras numa escola e, na outra, seis professoras e um professor. Alinhando-se com os recursos contemporâneos foi criado um *blog* do PIBID-Pedagogia para socialização das atividades realizadas pelas bolsistas.

### **3.3.2 Os participantes**

No que se refere aos participantes, se utilizou a abordagem que Bogdan e Biklen (1994) nomeiam de objetiva, segundo a qual o investigador explicita seus interesses de estudo e tenta angariar a cooperação dos sujeitos. Assim, se buscou a participação nesta pesquisa dos três grupos que protagonizam o PIBID-Pedagogia, que são: a professora coordenadora de área, responsável, no momento da recolha das informações, pelo programa junto à Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); as três professoras supervisoras ou co-formadoras, alocadas nas duas escolas conveniadas à universidade e que recebem e trabalham com os estudantes; e os quinze licenciandos do curso de Pedagogia que são bolsistas do PIBID, totalizando 19 colaboradores.

Em conformidade com as orientações legais publicados pela CAPES, todos os envolvidos recebem bolsa para participar do programa; neste sentido todos são bolsistas. No entanto, esta palavra é utilizada com mais frequência em referência aos alunos do curso de pedagogia, envolvidos com a iniciação à docência no âmbito do PIBID.

Efetivamente se conseguiu a participação de dezessete colaboradores nas entrevistas sendo a professora coordenadora de área, as três professoras supervisoras e treze alunas bolsistas, que são identificadas neste trabalho, considerando-se sua função no programa e a organização alfabética de seus nomes, da seguinte maneira: Coordenadora; Supervisoras 2, 3 e 4; e Licenciandas 5 a 17. Como o grupo todo é composto de elementos do sexo feminino doravante se referirá, mais apropriadamente, às participantes/colaboradoras.

Para compor uma caracterização geral do grupo foi solicitado que as colaboradoras preenchessem uma ficha com informações gerais (apêndice 3), o que foi feito por dezesseis delas, embora nem todas estas tenham informado todos os itens solicitados.

Quanto aos aspectos gerais, segundo as informações disponibilizadas, as participantes estão na faixa dos 19 aos 44 anos; sete são solteiras, somente uma delas informou um dependente; sete são casadas, sendo que três tem um dependente cada, uma tem dois dependentes, uma não tem dependentes, e as demais não informaram; as participantes possuem domicílio urbano, exceto uma. A composição familiar não foi informada pela maioria das participantes, uma declarou não saber e quatro informaram entre duas e quatro pessoas. Quanto à renda familiar a maioria das participantes também não informou, uma declarou não saber, três situam-se na faixa de um a três salários mínimos<sup>15</sup>, e somente uma informou uma faixa maior que esta.

Segundo determinações legais (BRASIL, 2009a) o PIBID deve selecionar prioritariamente bolsistas de iniciação à docência que tenham renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Embora poucas tenham informado e uma tenha declarado não saber, as participantes que informaram enquadram-se nesta normativa.

Quanto aos aspectos profissionais das professoras formadoras e co-formadoras, isto é, a coordenadora de área e as supervisoras, levantou-se que: três são graduadas em pedagogia e têm, pelo menos, uma especialização *lato sensu*, sendo que uma das supervisoras possui três dessas especializações; a coordenadora têm, além de uma especialização, o mestrado em linguagem. As três já detêm uma longa trajetória no campo da educação, ocupando-se na docência, como se pode visualizar no quadro 14, que sintetiza estes dados. Ressalte-se que uma das colaboradoras, vinculada ao PIBID à partir de 2012, não forneceu as informações solicitadas (apêndice 3).

Quadro 14: Informações relativas às professoras formadoras

IDENTIFICAÇÃO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NA EDUCAÇÃO	FUNÇÕES	INGRESSO PIBID
<b>Coordenadora</b>	Pedagogia	Esp. Alfabetização Mestrado em Linguagem	12 anos	Professora E.B.* Professora E.S.**	2011
<b>Supervisora 2</b>	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	2012
<b>Supervisora 3</b>	Pedagogia	Esp. Docência do ensino superior	16 anos	Professora E. B.	2011
<b>Supervisora 4</b>	Pedagogia	Esp. Alfabetização Esp. Docência do ens. sup. Esp. Mídias na educação	28 anos	Professora E.B. Professora E.S.	2011

Fonte: Ficha de informações gerais (apêndice 3) \* Educação Básica; \*\* Educação Superior

<sup>15</sup> O valor do salário mínimo brasileiro é de R\$ 678,00 (seiscentos e setenta e oito reais), vigente desde 1º de janeiro de 2013. Disponível em: [http://www.portalbrasil.net/salariominimo\\_2013.htm](http://www.portalbrasil.net/salariominimo_2013.htm) Acesso em: 21 jul. 2013.

Aspectos da trajetória acadêmica das licenciandas, bolsistas PIBID de iniciação à docência, são sintetizados e apresentados no quadro 15.

Segundo informações disponibilizadas, sete ingressaram na licenciatura em 2009 e devem concluí-la em 2013; as outras seis ingressaram em 2010 e têm conclusão prevista para 2014; todas passaram pelo processo do vestibular. O ingresso no PIBID se deu em 2011 para dez delas; em 2012 para duas e uma não informou; sendo que nove atuam na Escola 1 e quatro na Escola 2.

No que se refere à ocupação anterior ao PIBID, seis informaram estar estudando, sendo cinco o Ensino Médio e uma o curso de Ciências Contábeis; uma era vendedora; uma trabalhava em empresa particular, mas não especificou a função; uma era agricultora; uma doméstica; uma dona de casa; uma declarou apenas que “trabalhava”, não especificando o local ou a função; e, por último, uma delas informou ter sido estagiária na creche municipal.

A maioria das licenciandas utiliza o valor da bolsa para despesas relacionadas com os estudos, tais como compra de livros, apostilas, fotocópias, material didático para as atividades do PIBID e para as aulas da universidade. Parte do valor também é utilizado em despesas com transporte, deslocamento e combustível. Três participantes declararam que o valor da bolsa lhes serve para atender às necessidades básicas, gastos pessoais e gastos diários. Além disso, ele serve ao pagamento de internet, de cursos de computação e música para a filha e ao pagamento da babá.

Quadro 15: Dados relativos às licenciandas

IDENTIFICAÇÃO	INÍCIO LICENCIATURA	PREVISÃO TÉRMINO	INGRESSO PIBID	ESCOLA	OCUPAÇÃO ANTERIOR
<b>Licencianda 5</b>	2010	2014	2011	1	estudante
<b>Licencianda 6</b>	2009	2013	2011	2	vendedora
<b>Licencianda 7</b>	2009	2013	2011	1	dona de casa
<b>Licencianda 8</b>	2009	2013	2011	2	trabalhava
<b>Licencianda 9</b>	2010	2014	N.I.*	2	estudante
<b>Licencianda 10</b>	2009	2013	2011	2	trabalhava
<b>Licencianda 11</b>	2009	2013	2012	1	agricultora
<b>Licencianda 12</b>	2010	2014	2011	1	estudante
<b>Licencianda 13</b>	2010	2014	2011	1	estudante
<b>Licencianda 14</b>	2010	2014	2011	1	estudante
<b>Licencianda 15</b>	2010	2014	2011	1	estudante
<b>Licencianda 16</b>	2009	2013	2011	1	doméstica
<b>Licencianda 17</b>	2009	2013	2012	1	estagiária creche munic.

Fonte: Ficha de informações gerais (apêndice 3)

N.I.= não informou



Quando indagadas acerca de suas pretensões profissionais, quatro licenciandas informaram que querem ser professoras, destas uma complementou que deseja fazer duas “pós” e um mestrado e outra que pretende ser professora “das séries iniciais ou outras na área abrangente do curso de pedagogia”. Uma referiu que quer ser educadora; outra que quer ser pedagoga; outra que quer fazer formação na área de alfabetização; outra que deseja concluir pedagogia, fazer uma “pós” e, talvez, mais para frente o mestrado; e uma informou que pretende fazer o mestrado. As demais não informaram.

Quanto aos motivos que as levaram a escolher pedagogia, um grupo de respostas expressa um sentimento de paixão e encantamento pela riqueza e possibilidades do curso, sobretudo de oferecer conhecimento acerca do ser humano; pela dignidade da profissão e pela fonte de gratificação que ela pode se constituir; pelo amor ao trabalho com crianças; e gosto pelo ensino. Outro grupo de respostas tem um tom vago do tipo: “achei interessante”; “me identifico com a profissão”; “por ser um curso das ciências humanas”; “queria ter um curso superior com vistas a melhorias no meu futuro”. E, finalmente, uma das respostas foi: “bom, sinceramente foi por falta de opção”.

Também foi oferecido um espaço, na ficha de informações, para que as participantes adicionassem alguma informação que julgassem relevante; o que foi feito, por quatro delas. Dentre as informações uma das participantes diz que gosta “muito do PIBID, porque o estar na escola nos dá segurança da escolha da profissão que, apesar de grandes desafios e dificuldades, é uma profissão digna e maravilhosa”.

Apresentadas as bolsistas PIBID, colaboradoras desta pesquisa, segue-se para a explicitação dos instrumentos que permitiram a apreensão das informações que desencadearam a produção deste trabalho.

### **3.3.3 Os instrumentos**

De acordo com Netto (2011), no processo de produzir conhecimento, os instrumentos e as técnicas de pesquisa são considerados meios dos quais o pesquisador se serve para se apropriar da realidade que pretende desvelar. Sendo que as ciências sociais já desenvolveram um enorme acervo, esses instrumentos podem ser os mais variados, tais como análise documental, a observação e outras formas de recolha de dados.

No desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: a análise documental e a entrevista, além do diário de campo que abrigou os

registros desta vivência investigativa, tanto os de caráter mais objetivo, quanto alguns dos esforços de elaboração da pesquisadora.

Segundo Günther (2006) foi Leopold von Ranke, o pai da história científica, que na primeira parte do século XIX iniciou o uso de documentos como fonte sistemática de dados. Para Lüdke e André (1996, p. 38) a análise de documentos pode se apresentar como uma útil técnica para obtenção de dados de pesquisa “[...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Flick (2009) também entende que os documentos podem representar uma contribuição às entrevistas e à observação na medida em que se prestam à compreensão de realidades sociais em contextos institucionais. Para tanto o autor recomenda que eles sejam vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados a serviço de objetivos práticos e específicos.

Assim, nesta pesquisa foram tomados documentos relativos ao PIBID, os quais foram organizados em duas categorias: uma que compreende os **documentos legais**, emanados do MEC e da CAPES, tais como Decretos, Portarias e Editais. Incluíram-se aqui dois artigos que foram utilizados para a análise do programa em sua dimensão mais abrangente, publicados em março de 2012, na Revista Brasileira de Pós-Graduação, periódico da CAPES, por expressarem a orientação oficial do PIBID.

A outra categoria compreende os **documentos institucionais** emitidos na instância da UNIR, notadamente, relativos ao PIBID-Pedagogia, campo empírico desta investigação, sendo especificamente: a nova versão do Projeto Institucional do PIBID da UNIR, datado de 18 de agosto de 2008 (UNIR, 2008); o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de pedagogia; o Detalhamento do Subprojeto para Licenciatura em pedagogia; os Relatórios parciais de atividades do subprojeto de pedagogia de 2011 e 2012. Destes o PPP do curso de pedagogia e o formulário onde se acha detalhado o subprojeto do PIBID-Pedagogia foram utilizados para se proceder à análise do programa em sua configuração local.

Estes documentos foram examinados levando-se em conta o tratamento e o estatuto que conferem à questão da relação teoria-prática e como as elaborações da psicologia histórico-cultural podem contribuir para o entendimento dessa relação numa perspectiva formativa integrada e de valorização da ação humana no âmbito educativo. Considerando a criticidade que caracteriza esta vertente psicológica se buscou levar em conta os diferentes elementos que se articulam para caracterizar a relação teoria-prática no contexto do PIBID-Pedagogia procurando contemplar seus determinantes mais amplos.

Além da análise documental, como já foi referido, esta pesquisa também se serviu de entrevistas, as quais ocupam lugar de destaque nas pesquisas em ciências humanas (LÜDKE; ANDRÉ, 1996). Elas possibilitam a criação de uma relação de interação, permeada por uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado. Visando alcançar tal fluidez de comunicação e de reciprocidade se optou, neste trabalho, pela entrevista semi-estruturada, na qual o roteiro funcionou como norte e como desencadeador de reflexões e tomada de consciência do processo por parte das envolvidas, orientando-se para a acolhida de respostas abertas.

Entendeu-se que este conjunto de instrumentos, os quais figuram na literatura como complementares, compondo parte do grande acervo já desenvolvido pelas ciências sociais em sua busca por apreender a realidade e seus múltiplos e complexos fenômenos, possibilitou o alcance dos objetivos estabelecidos para este trabalho.

### **3.3.4 Os procedimentos**

O ponto de partida da pesquisa foi o acesso aos documentos relativos ao PIBID em meio eletrônico e leituras acerca da temática da formação de professores, da relação teoria e prática e dos fundamentos da psicologia histórico-cultural para elaboração do projeto de pesquisa.

Uma vez elaborado o projeto, entabulou-se o contato com os responsáveis pela execução do Programa em nível de área, ou mais propriamente do curso de pedagogia, junto ao *campus* da UNIR escolhido para esta empreitada, conforme Termo de Solicitação para Pesquisa constante no apêndice 1. Em seguida o projeto foi cadastrado na plataforma Brasil, do Ministério da Saúde e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR.

Enquanto isso foi se dando seguimento às leituras e revisões das produções sobre o objeto desta investigação: a relação teoria e prática no contexto da formação de professores; bem como a busca pelo aprofundamento na teoria histórico-cultural, especialmente quanto à noção da mediação, num primeiro momento e depois, sobre a questão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem e da formação dos conceitos científicos. Esta reorientação foi proposta por ocasião do exame de qualificação realizado em fevereiro do corrente ano.

Após aprovação pelo Comitê de Ética (anexo 1) se procedeu, então, a imersão no campo para solicitar formalmente a colaboração dos envolvidos, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2) e coleta dos dados junto às colaboradoras.

Conforme negociação com a coordenação do PIBID-Pedagogia, as entrevistas ocorreram nas dependências da UNIR, em salas de uso do departamento de educação da universidade. Como estratégia para minimizar falas que se configurassem predominantemente como percepções individuais ou “achismos” optou-se, nas entrevistas, por solicitar às colaboradoras que apontassem situações concretas nas quais visualizavam a relação teoria e prática no âmbito de sua vivência no PIBID e explicitassem como ela se dava.

A primeira entrevista foi feita somente com a coordenadora de área, procurando-se obter uma visão mais ampla da estrutura e funcionamento do programa em nível local, passando pela abordagem da relação teoria e prática e chegando aos impactos ou interferências do PIBID na formação dos envolvidos (apêndice 4).

Pelo fato da coordenadora estar mediando o contato da pesquisadora com as demais colaboradoras aconteceram outros momentos de diálogo que também fertilizaram a compreensão da dinâmica do programa, os quais foram registrados no Diário de Campo.

A segunda entrevista consistiu num encontro coletivo com as licenciandas ou pibidianas, como são comumente referidas, a qual havia sido inicialmente planejada em duas seções: uma com o grupo de cinco estagiárias que atende uma das escolas e, num horário posterior, com o grupo de dez que atende a outra escola. No entanto, exceto duas, todas vieram no primeiro horário. Dessa forma, mantiveram-se as duas seções, porém na primeira participaram onze estagiárias e duas na segunda seção planejada. Considerando que nesta ocasião já se tinha uma ideia geral do PIBID-Pedagogia, optou-se, nesta entrevista, por ir direto ao tema da relação teoria-prática, enfatizando que elas apresentassem situações concretas nas quais julgavam ter havido esta relação.

Como estratégia para a gravação dessas entrevistas em áudio, utilizou-se a dinâmica que está registrada no apêndice 5, cujo funcionamento mostrou-se bastante eficiente dada a familiaridade e desenvoltura que as participantes revelaram em discussões de grupo.

A terceira entrevista também consistiu num encontro coletivo com as três professoras supervisoras, ou co-formadoras, como figura no discurso oficial, seguindo-se basicamente a mesma dinâmica do encontro com as licenciandas.

As entrevistas, mediante autorização das participantes (apêndice 2), foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para que, juntamente com os documentos do programa, pudesse se construir as análises. Os dados pessoais e/ou profissionais e acadêmicos das colaboradoras foram solicitados posteriormente numa ficha de informações gerais (apêndice 3) por meio de correio eletrônico, procedimento que se mostrou problemático pela dificuldade

de se obter os retornos, embora se tivessem socializado os endereços de *e-mails*, no momento dos encontros e o clima de cooperação tivesse neles se concretizado.

Tendo-se apresentado as escolhas teórico-metodológicas que orientaram este trabalho, a saber, a justificativa acerca do referencial teórico adotado, os objetivos da investigação e seu método, com explicitação do campo, das participantes, dos instrumentos e dos procedimentos, segue-se, na próxima seção, para a análise da relação teoria e prática no PIBID, em sua dimensão mais abrangente, à luz da psicologia histórico-cultural.

#### 4 O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

*Parece também paradoxal que a Terra gire ao redor do Sol e que a água seja formada por dois gases altamente inflamáveis. As verdades científicas serão sempre paradoxais, se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas. (K. H. Marx)*

Nesta seção o PIBID é tomado em sua dimensão mais ampla, ou seja, como política pública educacional, destacando-se algumas de suas questões vinculadas ao objeto de pesquisa, a saber: a questão da integração entre IES e escola básica, da formação por meio de bolsas, da dicotomia entre teoria e prática e da preeminência da prática e da reflexão, sendo tais questões revisitadas à luz de pressupostos da psicologia histórico-cultural.

O PIBID, campo empírico desta pesquisa, é uma política pública que se inscreve num conjunto mais amplo de ações tendo em vista a valorização do magistério da educação básica, pela via da formação de qualidade que, por sua vez, se sustenta sobre dois pilares: a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica, reconhecendo-se os entrecruzamentos e interferências que um nível e processo de formação têm sobre os outros; e a produção e disseminação de conhecimentos notadamente sobre o mundo do trabalho, tal como é concebido e imposto dentro de uma sociedade que se estrutura e se movimenta em torno do capital.

Neste conjunto mais amplo de ações situam-se também outras políticas de valorização da docência, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Observatório da Educação, e o Programa Novos Talentos, dentre outros (NEVES<sup>16</sup>, 2012).

---

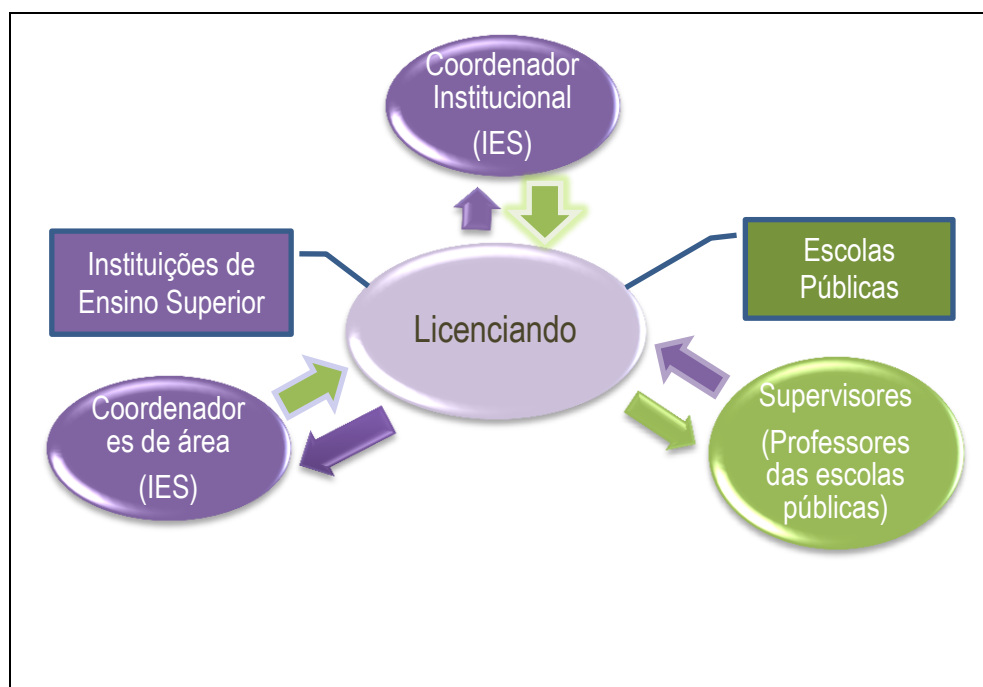
<sup>16</sup> Carmen Moreira de Castro Neves atua, desde 2009, como diretora de Educação Básica Presencial da CAPES que, pela Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, teve suas atribuições ampliadas para além da pós-graduação. A referida Lei assim versa em seu Art. 2º: § 2º. No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º. A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

#### 4.1 A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO IES-ESCOLA BÁSICA

Para se constituir como uma política de melhoria da qualidade da formação de professores da qual resulte a valorização da docência, o PIBID objetiva promover a “[...] integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, CAPES, 2013b). Neste sentido mobiliza atores das IES – os coordenadores, institucional e de área, que exercem o papel de formadores e os licenciandos, os potenciais professores, que são inseridos na realidade escolar ainda durante seu percurso de formação a fim de vivenciarem atividades de ensino-aprendizagem; e mobiliza também os atores das escolas de nível básico conveniadas ao programa – os supervisores que, na condição de profissionais da educação, comparecem como co-formadores.

A integração visada no programa pressupõe um processo dialógico entre coordenadores, supervisores e licenciandos que Neves (2012, p. 365) caracteriza como “[...] um processo de enriquecimento compartilhado, com **impactos positivos tanto nos cursos de formação como nas escolas**”. (negritos acrescentados). O quadro 16 esquematiza a articulação pretendida pelo programa destacando a integração entre universidade e escola básica, bem como entre seus protagonistas.

Quadro 16: Esquema de articulação previsto no PIBID



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

Esse enriquecimento proporcionado pelos momentos de partilha, estudos e discussões que o PIBID possibilita aos seus envolvidos é referido no relato das colaboradoras desta pesquisa, conforme se pode observar a seguir:

[...] eu vejo que **esses acadêmicos** ganham muito ao estar na escola e, por sua vez, os **professores da escola** também ganham porque eles passam a estudar com a gente, a discutir a prática com outras pessoas. [...] para elas [referindo-se às licenciandas] teve um impacto grande em termos de melhoria da produção escrita, na capacidade de ler e compreender um texto, de entender melhor os próprios textos teóricos que são discutidos em sala. Então eu acho que a graduação, a licenciatura ganhou em todos os sentidos **com essas alunas**. [...] se a gente tivesse **mais alunos** dentro do PIBID teríamos um perfil acadêmico melhor também. [...] Para nós enquanto **formadores**, coordenadores, a gente também acaba estudando coisas que talvez não estudaria e tem que estar buscando mais também para auxiliar as alunas. E a gente tem se aproximado também mais da escola, **embora ainda não seja na medida desejável**, mas acho que tem se aproximado bastante. [...] (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012, negritos acrescentados).

[...] eu tinha muita dificuldade de falar, de me expor; agora não, já mudou, ainda tenho dificuldade, mas já mudou bastante, através dos estudos que a gente faz. Então **para mim** contribuiu bastante, muito, muito. Assim, hoje eu posso dizer que se, por exemplo, eu me tornar uma professora amanhã, eu dou conta de lecionar numa sala, eu dou conta; mas antes do PIBID eu não podia falar isso porque não tinha certeza se queria ser professora, se eu ia dar conta. Então a partir do PIBID, que pôde contribuir bastante, hoje é diferente, na minha visão, é diferente lá de três anos atrás, [...] (Entrevista, Licencianda 16, outubro 2012, negritos acrescentados).

[...] dá para a gente perceber, conforme a fala das meninas também, como é importante esse programa na **nossa** vida; é muito importante enquanto a gente ainda está estudando também para nossa formação, como por exemplo, mesmo a Licencianda 12 já citou outras disciplinas, na disciplina de alfabetização, a professora passou para a gente ir a campo fazer pesquisa, sondagem com as crianças de 5 a 6 anos. E a gente vê a agonia das nossas colegas na sala de aula aqui da UNIR, que a gente está tendo uma disciplina de alfabetização agora, e a professora passou esta atividade, e a gente vê a aflição das meninas: ‘como faz sondagem?’ ‘Será que as crianças escrevem assim mesmo?’ Entendeu?! **E já a gente ficou calma** porque sabemos como é, que não é esse bicho de sete cabeças. Então esse programa é muito interessante para nossa formação, muito mesmo (Entrevista, Licencianda 13, outubro 2012).

Há que se considerar, todavia, que os impactos positivos do PIBID sobre seus protagonistas não reverbera direta e automaticamente sobre os cursos de formação e as escolas como um todo porque, entre outros fatores, os envolvidos no PIBID ainda representam uma parcela muito reduzida da realidade universitária e escolar. De acordo com o último Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2011), as matrículas em cursos de licenciatura achavam-se na casa dos 20%, de um total de 6.739.689 matrículas registradas no país naquele ano, o que significa, em números exatos, 1.356.329 de alunos matriculados em cursos de licenciatura. E a maior quantidade de bolsas concedidas pelo PIBID, conforme



divulgação oficial referente ao ano de 2012, apontada na seção anterior, soma 49.321 distribuídas por 195 IES, de um total de 2.365 existentes no país.

É preciso reiterar que o PIBID se inscreve num contexto nacional de desvalorização da profissão docente que gerou um processo de esvaziamento dos cursos de licenciatura, o qual, por sua vez, resultou na carência de professores nas escolas. Enquanto política que pretende valorizar a docência cabe questionar, não a legitimidade dessa intenção ou mesmo as contribuições referidas pelos que nele estão engajados, mas a forma como vem sendo implementada, que restringe em muito seu alcance. Como destaca Zibetti (2011, p. 31) a ampliação do tempo destinado à formação, propiciada pelo PIBID, “[...] pode ser considerada uma medida contributiva no atual contexto. Entretanto, essa ampliação está sendo garantida a um grupo restrito de estudantes, o que permite questionarmos a medida como potencialmente transformadora da realidade de desvalorização da profissão docente”.

Assim como os impactos positivos do PIBID não reverberam diretamente sobre toda a IES e toda a escola básica parceira, de igual modo, a integração entre os atores do PIBID, por mais bem sucedida que se estabeleça, não pode ser estendida a toda a escola e a toda a licenciatura, como se houvesse uma relação linear entre estas duas instâncias; quer dizer, uma questão é o impacto do PIBID e a integração que ele promove sobre aqueles que estão nele diretamente envolvidos, outra é seu impacto mais amplo a ponto de integrar ou estreitar efetivamente os vínculos entre a formação oferecida na universidade e a dinâmica de trabalho na escola. Embora estas instâncias estejam imbricadas, o alcance do programa tal como hoje se apresenta, ainda não se mostra capaz de produzir uma transformação na historicamente conturbada realidade nacional da formação de professores e no não menos complexo cotidiano escolar das escolas de educação básica.

A esse respeito algumas questões oriundas dos relatos das envolvidas no PIBID em estudo também podem ser levantadas. Especificamente em relação à possibilidade que o programa veicula para o estabelecimento e/ou estreitamento do vínculo entre a universidade e a escola verificou-se que embora haja a intenção de envolver a escola toda nas atividades, estudos e discussões do PIBID, o alcance restringe-se às salas das supervisoras ou às que elas acompanham, o que é bem reduzido haja vista que se tem, como já foi referido, poucas bolsistas atuando no programa num tempo exíguo, ou seja, menos de oito horas semanais distribuídas entre as demandas do PIBID na IES e na escola básica.

Além disso, a própria dinâmica instituída na escola suscita obstáculos para um trabalho mais abrangente; esta dinâmica já está organizada de forma a não contemplar o

envolvimento da universidade e, parece que o contrário também é verdadeiro; quer dizer, o trânsito da escola na universidade, para além dos processos formativos convencionais é praticamente inexistente. Os relatos indicam que se interdita o espaço para que a equipe do programa tente contornar as dificuldades emergentes da dinâmica escolar. Ou seja, há ainda pouca abertura por parte da escola, o que talvez possa ser conquistado aos poucos (o subprojeto em tela, à época das entrevistas, contava com 16 meses de funcionamento), à medida que o programa mostre sua efetividade, conforme uma cultura<sup>17</sup> às avessas em que primeiro se queira resultados mensuráveis e só depois se façam os necessários investimentos. Segue o fragmento da fala da coordenadora que permitiu estas reflexões:

É assim: nas salas das supervisoras ou nas que elas acompanham nós conseguimos estabelecer uma ponte ainda maior, mas em salas que não estão sendo contempladas isso se torna mais difícil. Por exemplo, temos algumas atividades com o PIBID que a nossa intenção era envolver toda a escola e nós não conseguimos. Então, por exemplo, o clube do livro que era uma proposta em que toda escola parasse para ler, que incentivasse a leitura. Quando apresentamos a proposta para a escola toda esbarramos numa série de entraves e dificuldades da própria escola, mas ao mesmo tempo a escola não abriu para que a gente conseguisse... contornar; não acabar com elas porque isso também não seria da nossa competência, mas tentar contornar para que as atividades pudessem acontecer. Então, em determinadas situações a gente percebe que não consegue essa aproximação, esse vínculo tão estreito com a escola (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Assim como se pôde verificar, pela imersão no campo empírico, que no âmbito das escolas conveniadas o alcance do PIBID fica restrito àqueles que nele estão vinculados na qualidade de bolsistas e, portanto, não chega a atingir a escola como um todo, conforme pretendem as vozes oficiais; o mesmo ocorre no âmbito da universidade. Além da professora bolsista do PIBID, coordenadora de área, responsável pelo subprojeto do curso de pedagogia, apenas um professor tinha participação mais efetiva, sendo frequentemente aludido nos relatos das colaboradoras desta pesquisa. Afora estes dois docentes, foram mencionadas mais duas professoras do curso que eventualmente participavam de alguma formação oferecida às licenciandas. Como relatou a professora coordenadora, referindo-se aos docentes do curso:

---

<sup>17</sup> Julga-se possível situar o nascedouro de tal cultura a partir das teorias econômicas vigentes nas três últimas décadas do século XX, já que o economista Francisco Esquivel, ao participar da já mencionada III Reunião Técnica Sobre Políticas Estratégicas para os Docentes na América Latina, ocorrida nos dias 6 e 7 de junho de 2013, em Santo Domingo, capital da República Dominicana, e abordar o tema do financiamento em educação e a construção de políticas públicas para os docentes, teria afirmado a necessidade de uma “[...] mudança de pensamento na compreensão do papel da educação para o desenvolvimento humano, em que atualmente o financiamento da educação é estratégico para o desenvolvimento humano nas sociedades, diferente do que acontecia nos anos 70, 80 e 90 do século XX em que as teorias econômicas em vigor afirmavam a necessidade de que era preciso crescer economicamente para depois investir em educação. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12083:cnte-participa-da-iii-reuniao-tecnica-sobre-politicas-estrategicas-para-os-docentes-na-america-latina&catid=1382:cnte-informa-656-14-de-junho-de-2013&Itemid=608](http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12083:cnte-participa-da-iii-reuniao-tecnica-sobre-politicas-estrategicas-para-os-docentes-na-america-latina&catid=1382:cnte-informa-656-14-de-junho-de-2013&Itemid=608) Acesso em 15 jun. 2013.

“[...] de modo geral, os professores não se envolvem”. No entanto, ao continuar desdobrando sua resposta a essa questão relativa aos impactos ou interferências do PIBID na atuação dos formadores no âmbito da universidade e da escola, ela complementa, em tons de esperança, tão necessários ao exercício da atividade formativa, especialmente no contexto atual: “[...] a gente **ainda não** conseguiu fazer do PIBID um projeto que fosse coletivo, que fosse discutido com todo grupo.” (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012, negritos acrescentados).

Desta feita, se questiona a pretensão oficial do PIBID de promover uma integração entre IES e escola básica, contribuindo para a aproximação dessas duas instâncias historicamente cindidas, para além dos limites de seus bolsistas. O que põe em xeque também a intenção de, pela promoção de tal integração, “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura [...]” (BRASIL, CAPES, 2013b). Esta integração entre IES e escola básica não consistiria numa tentativa de aproximação que viabilizasse a legitimação das práticas escolares no seio das IES formadoras, restringindo a formação docente à experiência imediata, e portanto empírica, dos profissionais? (MORAES, 2001).

#### 4.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO POR MEIO DE BOLSAS

Como já foi apontado um dos limites do PIBID, no sentido de estabelecer a conexão entre IES e escola básica e fomentar impactos mais profundos na conjuntura histórica da formação de professores, reside na sua abrangência mesmo no contexto dos cursos de licenciatura. Neste sentido observe-se o relato de uma das professoras supervisoras envolvidas no PIBID-Pedagogia investigado:

[...] Eu gostaria que expandisse; é uma iniciativa, mas ainda atinge um grupo muito pequeno. Não sei exatamente a quantidade de turmas de pedagogia que a gente tem aqui no *campus*, mas contempla quinze acadêmicas e poderia contemplar muito mais. É um caso a se pensar [...] (Entrevista, supervisora 4, outubro, 2012).

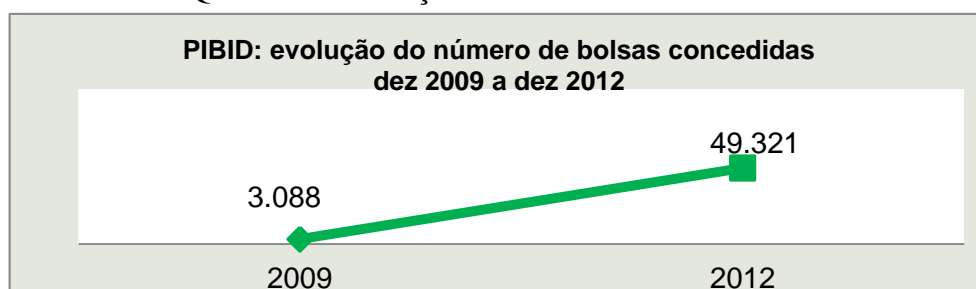
A questão da abrangência vincula-se tanto ao aspecto quantitativo, ou seja, o número de professores e futuros professores que alcança, quanto ao aspecto da organização estrutural e curricular, visto que o PIBID vem se colocando como um programa justaposto ao programa de formação mantido pelas várias IES que a ele se vinculam. Tal abrangência é condicionada pela caracterização do PIBID, como se pode ver em sua nomenclatura, como um programa de bolsas.

Conforme números divulgados por ocasião do já referido III Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID, o programa vem ampliando a quantidade de bolsas concedidas,

como pode ser visto no quadro 17, que considera os dados a partir do ano 2009. No mesmo evento foi divulgada ainda a projeção de se atingir a marca de 75.000 bolsistas no ano de 2013.

Note-se que mesmo esta grande expansão de bolsas, em comparação com seus números iniciais, ainda se mostra insuficiente para desencadear maiores impactos nas condições atuais da formação docente, considerando todo o universo das licenciaturas e as necessidades prementes das escolas em face das demandas determinadas pela sociedade contemporânea. Sociedade esta que instalou um paradoxo<sup>18</sup>, pois ao mesmo tempo em que discursa a urgente necessidade de ampliar os níveis de escolarização da população, renega os profissionais da escola a condições precárias e ao progressivo desprestígio social, que inibem o surgimento de novos interessados na carreira e desestimulam os que nela já se encontram.

Quadro 17: Evolução do número de bolsas PIBID



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

A questão da expansão do número de bolsas no âmbito do PIBID, num contexto nacional de precarização e desvalorização da formação e da profissão docente<sup>19</sup>, remete à

<sup>18</sup> A produção dessa realidade paradoxal não escapa ao discurso oficial visto que Cristian Cox, pesquisador na UNESCO, durante a sessão de abertura da III Reunião Técnica Sobre Políticas Estratégicas para os Docentes na América Latina, teria afirmado que "Todos os governos reconhecem a centralidade do professor no processo de aprendizagem, mas na prática não há prioridade para as políticas de valorização profissional". Disponível em: [http://www.cnte.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12083:cnte-participa-da-iii-reuniao-tecnica-sobre-politicas-estrategicas-para-os-docentes-na-america-latina&catid=1382:cnte-informa-656-14-de-junho-de-2013&Itemid=608](http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12083:cnte-participa-da-iii-reuniao-tecnica-sobre-politicas-estrategicas-para-os-docentes-na-america-latina&catid=1382:cnte-informa-656-14-de-junho-de-2013&Itemid=608) Acesso em 15 jun. 2013. Também neste sentido Moraes (2001, p. 8) afirma que "Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Europeia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação – e, sobretudo a chamada educação básica – nas atuais circunstâncias econômicas e políticas".

<sup>19</sup> Especificamente no estado de Rondônia, os trabalhadores da rede estadual de educação iniciaram um movimento de greve em 21 de maio de 2013, o qual só foi encerrado no dia 10 de julho, quando a maioria dos trabalhadores decidiu pelo retorno às atividades em vista de algumas conquistas obtidas no processo de negociação com o governo, conforme informou o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO). Disponível em: <http://www.sintero.org.br/?a=noticia&id=246> Acesso em: 10 jul. 2013. Da mesma forma os professores da rede municipal de Porto Velho, capital do Estado, paralisaram suas atividades por mais de 50 dias, reivindicando melhorias no salário e vale-transporte sem desconto em folha de pagamento. Após negociações, retornaram suas atividades em 01 de julho de 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2013/06/greve-dos-professores-municipais-chega-ao-fim-em-porto-velho.html> Acesso em: 10 jul. 2013.

consideração acerca do número de horas de trabalho exigidas dos bolsistas e o valor atribuído a cada modalidade de bolsa. Embora esteja em andamento uma reformulação do PIBID em termos de carga horária, atualmente são exigidas do bolsista de iniciação à docência trinta horas mensais de trabalho pelas quais, como foi apontado na seção anterior, ele recebe R\$ 400,00 reais. Isto significa que o aspirante a professor deve dedicar ao PIBID menos de oito horas semanais, um tempo muito reduzido que se alia ao tempo já escasso destinado à formação que se faz em programas de três anos, em algumas situações, e muitas vezes, como foi visto na seção 1, em cursos noturnos ou à distância e se alia também ao número reduzido de bolsistas, acima referido.

Questiona-se, dessa forma, a possibilidade de se garantir o tempo e as condições necessárias à apreensão das relações dialéticas entre teoria e prática, e produzir, no âmbito do PIBID, os impactos divulgados oficialmente, já que uma formação efetiva exige tempo hábil para que os profissionais construam a práxis necessária a uma atuação compromissada e competente (CEPÊRA, 2006). Seria a exigência deste tempo de dedicação ao PIBID a expressão de uma política de aligeiramento da formação de professores em consonância com as determinações do BM?

A proposição deste número de horas de dedicação ao PIBID e deste valor de bolsa de iniciação à docência significa que se prevê a possibilidade do estudante conciliar trabalho e envolvimento no programa. Quer dizer, os formuladores da política não desconhecem que o aluno da licenciatura, em geral, é o aluno situado nas classes economicamente menos favorecidas (PEREIRA, 2011) e que precisa trabalhar para se manter e, por vezes, também a algum dependente. Como foi apontado na seção três, por determinação legal, o PIBID deve selecionar prioritariamente bolsistas de iniciação à docência que tenham renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Neste caso, e também no caso dos demais bolsistas, o valor da bolsa do PIBID aparece como possibilidade de complementação da renda e o PIBID se apresenta mais claramente como uma política educacional compensatória.

Política esta que vem se consolidando como se pode observar pela publicação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece os princípios e diretrizes da educação nacional. A nova Lei adiciona ao Título VI da LDBEN alguns parágrafos, dentre os quais dois, que passaram a compor o Art. 62, se relacionam diretamente com o PIBID.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão **mecanismos facilitadores** de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, negritos acrescentados).

Essa nova configuração legal do PIBID, enquanto política pública de formação de professores, certamente suscitará intensas discussões e estudo das formas que ele poderá assumir para atender os (diferentes e divergentes) clamores por uma formação docente de qualidade. Note-se que o § 4º alude a “mecanismos facilitadores” e o 5º anuncia, então, o PIBID, o que abre a possibilidade de questionar o papel do programa no enfrentamento dos problemas da formação de professores. Consolidar uma política no formato de bolsa, como é o caso do PIBID, caracterizando-a como mecanismo facilitador para o acesso e permanência em cursos de formação de professores, se constitui numa medida potencialmente transformadora da realidade da formação docente ou numa medida de caráter paliativo?

Como visto anteriormente, a nova LDBEN estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da educação básica e, contraditoriamente, admitiu a formação secundária aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que já estavam em atividade. Para fazer frente a esta obrigatoriedade, inicialmente com data marcada, desencadeou-se uma corrida rumo a certificação em nível superior, mediante os programas emergenciais, com parcerias firmadas entre as instâncias oficiais e as IES; neste caso os programas emergenciais ou especiais figuraram como mecanismo facilitador do cumprimento da determinação legal.

Agora a mesma Lei consolida um programa de bolsas para dar conta da formação superior dos docentes da educação básica, ou seja, parece ter acionado mais um mecanismo facilitador. Embora não se desconsidere os avanços e possibilidades que estes mecanismos trazem, há que se questionar o fato de que nem num caso nem noutro foram definidas e propiciadas condições efetivas para que as IES e seus quadros docentes se reestruturassem para fazer frente à nova realidade suscitada pela Lei. No caso dos programas especiais a tarefa da formação superior foi repassada a alguns professores das IES como uma atribuição paralela, como algo além de sua jornada; no caso mais recente do PIBID ocorre algo semelhante, pois o docente da IES (e também, neste caso, o da escola básica) recebe uma gratificação financeira para fazer uma tarefa a mais, entre as muitas que lhe são requeridas. Dessa forma é como se a formação docente não fizesse parte inerente à sua função.

Tal situação denuncia que tentar sanar os problemas da formação superior de professores sem alterar estruturalmente o modo de organização da IES, legal e socialmente responsáveis por esta tarefa, limita o alcance de quaisquer mecanismos que se utilize, por mais pontos favoráveis que eles apresentem. Na seção um foi apontado que no Brasil nem mesmo se chegou a definir a quem, de fato, deveria competir a formação de professores para a educação básica visto que se estabeleceu uma intensa disputa entre os que entendiam ser esta uma atribuição das universidades e os que defendiam ser dos institutos superiores de educação e das escolas normais superiores.

Além disso, como refere Saviani (2008) o Brasil não tem um sistema de ensino, composto pelos vários níveis e modalidades de educação e sim redes que concorrem entre si, o que produz uma cisão entre o ensino superior e a educação básica, sendo o primeiro mais valorizado, social e economicamente, do que a última. O desprestígio da educação básica se reflete, sobretudo nas universidades, naqueles docentes que se dedicam à formação de professores, ao ensino e à pesquisa pedagógica, em relação aos demais que se dedicam a outras áreas mais valorizadas. Assim, superar essa ruptura e estabelecer a necessária articulação entre estes níveis de ensino demanda mais do que gratificação financeira, embora ela tenha sua inegável importância e utilidade no contexto de desvalorização salarial do magistério atual, sobretudo em se tratando de educação básica. E neste sentido cabe questionar em que medida o PIBID, enquanto um programa de bolsas, pelas quais os envolvidos são gratificados para fazer além de suas atribuições funcionais, contribui para o enfrentamento satisfatório dessa situação.

Acrescente-se que um programa de bolsas como o PIBID, ao mesmo tempo em que discursa o mérito de engajar na formação dos novos professores tanto os docentes das IES como os docentes das escolas básicas, também pode se prestar à naturalização da ideia de que esta formação não é inerente à função desses profissionais, mas somente daqueles que têm a bolsa. Como foi visto no campo empírico, o envolvimento no programa tem se restringido aos docentes bolsistas. Ao tornar natural que os docentes das IES e das escolas básicas trabalhem com a formação dos novos professores mediante gratificação financeira extra<sup>20</sup>, o PIBID

---

<sup>20</sup> Convém apontar que a estratégia de gratificação financeira no meio educacional vem ganhando espaço cada vez maior à medida que a sociedade é mais acentuadamente submetida aos imperativos do capital, e este se transforma no prêmio mais importante e mais desejável. Como ocorre no PIBID, esta mesma orientação pode ser vista no relatório norte-americano do *National Council For Accreditation of Teacher Education* intitulado *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers*, datado de novembro de 2010, que apresenta ainda outros pontos de convergência com a proposta brasileira de formação docente. Disponível em: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715> Acesso em: 15 jun. 2013.

também pode contribuir para a naturalização da ideia de que os valores recebidos não compõem a remuneração docente e não sejam incorporados aos cálculos de benefícios trabalhistas, incorrendo no barateamento do trabalho do formador. Ou seja, ao invés de valorizar a docência como pretendem os documentos oficiais pode-se estar promovendo a institucionalização da formação de professores como trabalho temporário, extra, paralelo e barato, desvalorizando ainda mais tanto o profissional quanto a carreira docente.

#### 4.3 A QUESTÃO DA DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA

Desdobrando-se da questão da integração entre a IES e a escola básica, os relatos das colaboradoras desta pesquisa revelam que a “ponte” que o programa favorece entre estas instâncias educativas mostra-se um tanto assimétrica; como disse a coordenadora “[...] a gente acaba indo mais do que a escola vindo”. Pode-se supor que isto se deva à prevalência de uma perspectiva aplicacionista segundo a qual a universidade se sentiria à vontade para ir à escola, por vê-la como campo de aplicação da teoria que, por sua vez, seria seu domínio. Com isso corrobora a afirmação de Neves (2012, p. 365), ao situar os supervisores como sendo os “[...] professores das *escolas públicas onde acontece a prática* [...]” (itálicos acrescentados). Tal afirmação, ao situar a escola como o campo da prática, reforça a ideia da universidade como campo da teoria, favorecendo/fortalecendo uma concepção que dicotomiza teoria e prática, aprisionando-as em polos opostos e excludentes, os quais podem ser momentaneamente aproximados pela via da aplicação.

Esta concepção dicotomizada também é reproduzida nos objetivos oficiais do PIBID. Um desses objetivos encontra-se assim expresso: “[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a **integração** entre educação superior e educação básica.” (BRASIL, CAPES, 2013b).

Na intenção de “integrar” esses dois espaços formativos já se assume e reafirma acharem-se não integrados, ou seja, cindidos, como já foi explorado acima. A maneira como se acham desagregados, isto é, o que se acredita ser a competência de cada uma dessas instâncias, se insinua no objetivo de

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de **escolas** da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em **experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes** de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, CAPES, 2013b).



Note-se que aqui a escola básica figura como espaço das experiências metodológicas, tecnológicas e práticas, se esperando que o futuro professor, em parceria com o professor em exercício, busque nelas alternativas para a resolução de problemas pedagógicos. Não havendo nenhuma indicação acerca da teoria, se reafirma a noção de que a escola é o local privilegiado da prática e das experiências.

No objetivo segundo o qual se procurará “[...] incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, CAPES, 2013b) também se reafirma, pela omissão da menção à teoria, a escola como *locus* da prática, ou seja, do espaço para trabalhar com os conhecimentos em nível formal, estendendo-se esta noção aos seus professores tomados como detentores de um saber prático, fundamentado numa vivência notadamente empírica da docência, o qual deve passar a compor o processo de formação inicial. Indica-se assim a orientação geral do programa no sentido de dar precedência à prática, não só pela tomada da escola como campo de prática e seus professores, enquanto formadores práticos, mas por advogar seu protagonismo no processo da formação inicial docente. Nestes dois objetivos, que abordam a escola como campo das práticas e a necessidade da mobilização de seus professores, não se alude à questão da teoria ou à relação entre ela e a prática.

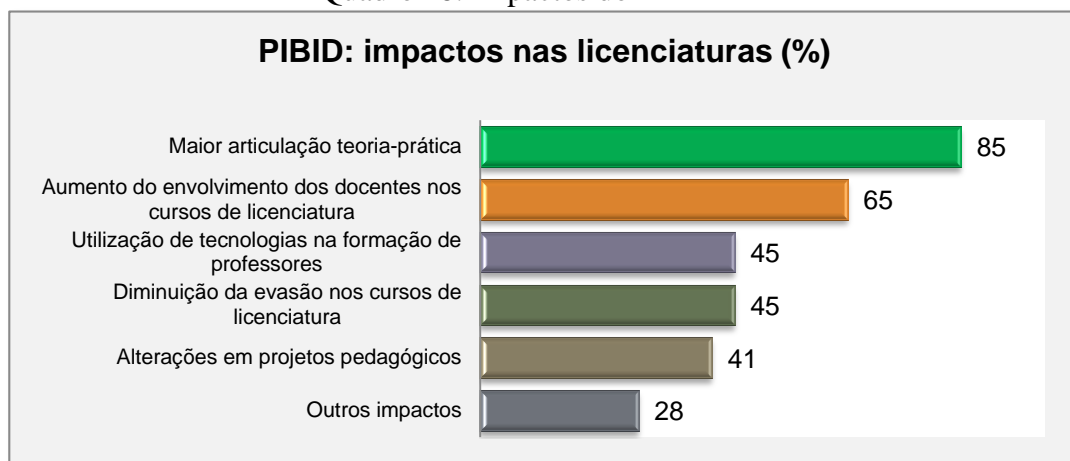
Esta só vai aparecer no objetivo de “contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos  **cursos de licenciatura.**” (BRASIL, CAPES, 2013b, negritos acrescentados). É somente no âmbito da IES, palco das “ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”, que se explicita a necessidade da articulação entre teoria e prática. Como historicamente a IES é o local da teoria, precisa agora ceder espaço à prática, ou seja, à escola básica e seus professores, para ter a qualidade de suas ações formativas elevadas. Tal direcionamento parece promover o que Moraes (2001) nomeou de recuo da teoria haja vista que abre espaço para a prevalência da empiria e para a concomitante marginalização de debates teóricos no âmbito dos processos formativos docentes.

Dessa forma, no PIBID, a integração entre IES e escola básica se relaciona com a articulação entre teoria e prática no sentido de que a instituição historicamente responsável pelo domínio teórico deve abrir espaço para que a prática oriunda das escolas seja legitimada. Assume-se a dissociação entre teoria e prática e se tenta superá-la pela legitimação da prática das escolas e seus profissionais no âmbito dos cursos de licenciatura. Chama-se a esta

**inserção** da prática escolar nos programas de licenciatura de **articulação** entre teoria e prática, entre IES e escola básica, entendendo-se que a distância entre estas duas agências educativas interfere no processo educacional tomado em sua dimensão mais ampla, visto que as deficiências da educação básica irão repercutir na qualidade da educação superior e vice-versa.

Figura na proposta do PIBID a ideia de que ao aproximar IES e escola básica se garante a articulação entre teoria e prática, configurando-o como proposta de superação da dicotomia, o que talvez justifique a divulgação oficial de que esta articulação tem sido o maior impacto registrado no âmbito deste programa, conforme consta no quadro 18. Embora a fonte consultada não explicita os critérios estabelecidos para chegar a esse percentual, infere-se que tenham emergido da “visão dos coordenadores” porque na mesma circunstância se apresentou os “impactos do PIBID nas escolas participantes” utilizando-se esse viés.

Quadro 18: Impactos do PIBID



Fonte: BRASIL, CAPES, 2013a.

Entretanto, a ideia de que esta aproximação entre IES e escola básica garanta a articulação entre teoria e prática precisa ser questionada à luz dos limites nos quais ocorre esta aproximação, ou integração, como já foi considerado mais acima. Além disso, o fato de que dentre os objetivos do PIBID não se mencione a necessidade de articular teoria e prática no âmbito das escolas, mas somente no âmbito das IES, suscita o questionamento acerca do que seja, de fato, esta articulação e por que se situa, nas orientações que regem o programa, apenas numa das instâncias responsáveis pelo processo formativo docente. Como promover a integração deste processo superando sua histórica fragmentação e, ao mesmo tempo, limitar a articulação entre teoria e prática ao âmbito da IES? Não deveria tal articulação permear todo processo formativo e mesmo compor a própria cultura de formação?

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural a relação entre teoria e prática se realiza e se expressa no processo de trabalho humano, pelo qual o homem produz instrumentos materiais e simbólicos, ou intelectuais, a fim de satisfazer suas necessidades, desencadeando a transformação da natureza e de si mesmo. Estes instrumentos, por sua vez, se constituem em objetivações que servirão à apropriação e reelaboração por parte de outros homens, dando continuidade ao processo histórico. Neste sentido a relação entre teoria e prática engloba o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do homem em seu sentido mais amplo, ou seja, para além dos processos formativos profissionais.

No que tange especificamente ao PIBID, a análise anteriormente apontada segundo a qual o que se pretende ao integrar IES e escola básica não é, de fato, a articulação entre teoria e prática entendida numa perspectiva dialética, mas sim a inserção e a legitimação das práticas escolares no seio das ações acadêmicas das licenciaturas, limitando a formação docente à experiência empírica dos professores, pode explicar porque esta articulação figura no discurso oficial restrita ao âmbito da IES. Sua menção como um dos objetivos do programa permite reafirmar sua importância e necessidade, amplamente aceitas, ao mesmo tempo em que sua limitação ao âmbito da IES, mantém a fragmentação do processo formativo, já que a relação entre teoria e prática não é considerada em todo o percurso, mas somente em parte dele, e justamente naquela “parte” historicamente ocupada com a teoria. Sob esta ótica pode-se apontar que o PIBID se configura como um mecanismo de desqualificação da teoria e de validação da prática empírica, orientando-se para a promoção do esvaziamento teórico dos processos formativos docentes a serviço dos interesses neoliberais, de quem as políticas educacionais, em tempos de mundialização do capital, se tornaram reféns.

Tal esvaziamento teórico minimiza as possibilidades para a formação de conceitos científicos e o consequente desenvolvimento do pensamento teórico, processo possível, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, pela mediação dos conhecimentos clássicos, onde se acham objetivadas as aquisições do processo sócio-histórico. Assim a formação se limita ao pensamento empírico resultante das mediações cotidianas, restritas às manifestações fenomênicas ou à imediatez sensível da realidade escolar e social. Ou seja, trata-se de uma proposta que, ao fortalecer a prática e enfraquecer a teoria, mantém a dicotomia, embora discusse superá-la pela integração entre IES e escola básica.

#### 4.4 A QUESTÃO DA PREEMINÊNCIA DA PRÁTICA E DA REFLEXÃO

A constatação de que o PIBID se constitui numa proposta de fortalecimento da prática em detrimento da teoria pode ser observada também nas proposições de Neves (2012). Segundo esta autora, o PIBID está alinhado aos estudos de Nóvoa (2009) relativos à formação e ao desenvolvimento da personalidade e profissionalidade docente, estabelecendo-se sobre os seguintes princípios:

1) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimentos em níveis crescentes de complexidade; 2) formação de professores realizada com a combinação do **conhecimento teórico** e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o **conhecimento prático** e vivencial dos professores das escolas públicas; 3) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e 4) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365, negritos acrescentados).

Nota-se que o teor desses princípios, tal como aqui se acham sintetizados, confere preeminência à prática, às vivências, aos casos concretos, ao cotidiano escolar. Esta prática é a base sobre a qual se advoga a reflexão e construção de conhecimentos, a investigação e a pesquisa para a resolução de situações e a inovação educacional, e ainda o diálogo e o trabalho coletivo. A alusão à teoria, ou ao conhecimento teórico, vista no segundo princípio, aparece numa outra instância e sob o domínio de atores específicos, os quais se acham distantes desta base prática, mas devem, no âmbito do PIBID, ser aproximados. Especificamente neste segundo princípio fica clara a reprodução da dicotomia entre teoria e prática e entre IES e escola básica, como se fosse natural isolar o domínio teórico do prático, creditando o primeiro à competência dos professores das IES e o segundo a competência dos professores da escola básica.

Tal dicotomia é sustentada na medida em que se elege uma concepção pragmatista da atividade humana. Esta concepção, como foi referida na seção 2, toma a prática cotidiana como se fosse a totalidade da prática social, desconsiderando a existência de múltiplas formas reais de práticas humanas. Tomando a ação concreta de um indivíduo particular, ou mesmo de seus pares, como a totalidade da prática social, o pragmatismo perde de vista o patrimônio sócio-histórico produzido coletivamente e que deve estar disponível à apropriação dos homens singulares, como suporte e instrumento para seu desenvolvimento social e, por conseguinte, profissional.

Carvalho (2012), para quem a LDBEN 9.394/96 figura como “[...] o marco inicial do investimento na qualificação docente, obrigando a investimentos por parte das instituições de ensino, em todos os níveis, na formação inicial e continuada dos professores, procurando a melhoria da qualidade social da escola” (p. 491), é ainda mais contundente ao afirmar que a proposta de formação de professores, expressa nos documentos oficiais dela emanados, se orienta para a epistemologia da prática que caracteriza o professor como um prático-reflexivo.

Desta feita, entende que o PIBID fundamenta-se sobre o “[...] modelo de professor prático-reflexivo, pesquisador da ecologia da sala de aula” (CARVALHO, 2012, p. 494), emergente das elaborações do europeu Lawrence Stenhouse e do americano Donald Schön. Tal modelo se orienta por uma metodologia interdisciplinar e pela construção de competências inventivas, dialógicas e, destacadamente da competência reflexiva, as quais são formadas no processo de trabalho e por isso a formação não pode dele prescindir; ou seja, a prática deve atravessar todo o curso e fundamentar a reflexão que se constituirá no princípio metodológico norteador do processo, dinamizado, então, pela ação-reflexão-ação.

A autora explicita que a reflexão nesta abordagem tem o “[...] sentido de megacompetência, matriz das demais competências profissionais, elemento fundador da práxis educativa, pelo seu caráter teleológico e coletivo de apreensão de um objeto” (CARVALHO, 2012, p. 501). Sob esta ótica o PIBID está a serviço da instituição do

[...] paradigma de formação prático-reflexivo, que propõe uma epistemologia da prática profissional para a pesquisa e para a prática. Isso implica um modelo curricular fundado no pressuposto de que as ideias educativas devem ser experimentadas na sala de aula; seu interesse é compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão sobre a prática para a resolução de problemas. Desse modelo, extrai-se o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas ideias para encontrar a melhor maneira de expressá-las. [...] o grande desafio do Pibid é consolidar uma *nova* cultura de formação; ou seja, *a nova epistemologia da prática docente*, estabelecendo parcerias [...]. Para as universidades, esse desafio incide na efetiva promoção da relação entre teoria e prática no processo de formação docente; para as escolas, no sentido de que elas (re)signifiquem suas práticas curriculares e (re)reconheçam como laboratórios legítimos de formação de professores (CARVALHO, 2012, p. 502 e 503, *itálicos acrescentados*).

Essa **nova** cultura de formação docente que ao PIBID compete consolidar já vinha sendo fomentada, segundo Silva (2002, p. 2), “[...] nos livros de formação atuais, em congressos, seminários, debates no interior das faculdades e universidades [...]” por meio de discussões que se faziam igualmente presentes nas propostas dos organismos internacionais, nos documentos oficiais do MEC, nas diretrizes curriculares e pareceres oficiais, nas publicações da TV Escola, em periódicos semanais, como a revista Veja, ou naqueles que se

dirigem aos professores como a revista Nova Escola, bem como nos discursos do ministro da educação. Em todos estes contextos tal modelo formativo, alicerçado sobre a prática, ou seja, a vivência profissional empírica do professor, era apresentado como possibilidade de equacionar a baixa qualidade que vinha historicamente caracterizando a formação, viabilizando a integração entre teoria e prática.

É notório, nesta perspectiva praticista, que para fazer emergir a figura socialmente mais atraente do professor pesquisador e artista, se façam reiteradas alusões à formação do professor reflexivo bem como às potencialidades oferecidas pela reflexão sobre a prática para a resolução de problemas do cotidiano. De posse da “megacompetência” reflexiva o professor é estimulado a tomar a escola como laboratório experimental de suas ideias educativas e as IES como o espaço onde se promova a relação entre teoria e prática, ou melhor, onde as práticas escolares se imponham como base de estudos e discussões, numa tentativa de romper a histórica hegemonia da teoria nestes espaços formativos. Moraes (2001) nomeia tal movimento como uma utopia praticista, na qual basta o saber fazer, sendo a teoria considerada perda de tempo ou especulação metafísica ou, ainda, como oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estruturação discursiva.

Neste modelo de formação, no qual se inscreve o PIBID, a prática profissional, ou a experiência pedagógica cotidiana, se constitui na base sobre a qual se desenvolverá o processo reflexivo do professor tanto na instância da escola quanto na instância das IES que, preferencialmente, organizarão seus programas de formação inicial ou continuada em consonância com tal base. Sendo que todo o processo fica encerrado no campo empírico impõe-se o questionamento acerca das possibilidades da prática profissional, tal como se apresenta em sua imediatez, propiciar uma reflexão que se caracterize como “[...] elemento fundador da práxis educativa [...]” e dotada de “[...] caráter teleológico e coletivo de apreensão de um objeto”, como é apontado no discurso oficial.

#### 4.5 UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: REVISITANDO ALGUMAS QUESTÕES

Considerando que práxis, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, se refere ao conjunto da atividade produtiva humana que transforma simultaneamente a realidade e o homem, constituindo-se pela unidade dialética entre teoria e prática e orientando-se, filosoficamente, para a superação do cotidiano, é possível advogá-la num modelo que marcadamente prioriza a prática e secundariza a teoria, desconsiderando as mediações que as

constituem? Quais seriam as finalidades da reflexão num modelo tal? É possível a um coletivo de professores, entregues à reflexão sobre sua prática pedagógica empírica, uma apreensão objetiva da realidade educacional em sua totalidade social?

Quanto a esta última questão Martins (2006) afirma que uma aproximação da essência da realidade demanda a superação de sua manifestação fenomênica, ou seja, da forma pela qual ela se apresenta de imediato, sendo

[...] preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens (MARTINS, 2006, p. 10 e 11, *itálicos da autora*).

Assim se pode supor que o “caráter teleológico e coletivo de apreensão de um objeto” veiculado, segundo Carvalho (2012), no PIBID, se diferencia da apreensão objetiva da realidade, defendida na psicologia histórico-cultural, na medida em que o primeiro pode se dar no nível do pensamento espontâneo, que segundo Vigotsky (2001), conforme apontado na seção 2, é não conscientizado e não arbitrário, limitando-se à forma fenomênica ou à aparência sensível do fenômeno. Já a segunda demanda o pensamento por conceitos, ou científico, que se caracteriza pela tomada de consciência e arbitrariedade, aproximando-se do conteúdo do fenômeno, ou seja, de sua essência.

Os demais questionamentos acima apontados encerram considerações acerca das concepções de reflexão, teoria e prática as quais também podem ser iluminadas pelas elaborações da psicologia histórico-cultural, subsidiando outro olhar para o PIBID, apontando possibilidades de contrapor um modelo de formação docente que favorece os interesses instituídos em detrimento, muitas vezes, dos interesses da sociedade mais ampla e pelo qual se mantém a reprodução e a naturalização da dicotomia entre teoria e prática. Alguns aspectos destes questionamentos serão abordados na sequência numa perspectiva crítica.

#### **4.5.1 A reflexão**

No que se refere à reflexão, Facci (2003) esclarece que o modelo do professor reflexivo, em função das postulações de Schön, inicialmente concebia reflexão como sendo uma atividade individual e descolada das condições concretas de vida e trabalho. Esse entendimento foi ampliado com Zeichner, que passou a afirmar a necessidade do professor compreender as questões sociais e políticas que interferem em sua prática cotidiana, visto que

tal compreensão lhe possibilitaria a tomada de decisões que auxiliariam na luta pela justiça social e pela transformação da realidade. Ocorre que, como analisa a autora, ao ampliar o conceito não se abordou a questão da função social da escola numa sociedade dividida em classes e também não se explicitou a atuação do professor e da educação escolar na transformação da consciência dos alunos.

A concepção de reflexão manteve-se, assim, restrita à superação dos problemas cotidianos vivenciados pelos professores no interior de sua prática pedagógica. Sendo intensamente veiculada tal concepção adubou o rentável campo do oferecimento de programas de treinamento nos quais se propunha formar a competência reflexiva do professor, resultando simultaneamente na migração de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento e na massificação do termo. Esta apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, a serviço dos interesses neoliberais,

[...] distancia o profissional de uma reflexão no sentido marxiano, dificultando o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo-o a um **fazer técnico**, a um **praticismo**, [...], transforma o conceito professor reflexivo apenas em uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares (FACCI, 2003, p. 58, negritos acrescentados).

Facci (2003) também destaca que a insistente ênfase que o modelo do professor como racionalista prático coloca sobre a reflexão pode se constituir em mais uma estratégia de culpabilização deste profissional pelas condições da educação atual, transferindo-se, assim, a responsabilidade do nível social para o individual. Por este modo o sistema capitalista que, com sua política neoliberal e globalizante, é o principal produtor de tais condições pode se manter invisível, enquanto os professores se debatem em sua realidade imediata buscando soluções para as demandas que sobre eles são colocadas. É neste sentido que a autora afirma que “Esperar que os professores, individualmente, possam mudar as situações de injustiça e de exclusão que existem na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática.” (FACCI, 2003, p. 57).

Ademais a estudiosa aponta que as teorias que destacam “[...] o trabalho do professor no processo educativo, valorizando suas experiências e a reflexão sobre a prática, correm o risco de apenas analisar a subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, ou mesmo somente entre seus pares, desconectada da realidade social.” (FACCI, 2003, p. 49). Em vista das possíveis consequências da incorporação acrítica da abordagem do professor reflexivo para o processo formativo docente Facci (2003) oferece



uma síntese de argumentos que podem subsidiar a análise crítica destes pressupostos, como segue:

1º) colocar mais responsabilidade, e porque não dizer, culpa sobre os ombros dos professores pelos seus insucessos; 2º) ao valorizar o processo de reflexão orientada para a ação, pode considerar que essa reflexão é sinônimo de resolução de problemas no espaço escolar; 3º) ao negar a teoria como importante para o processo de reflexão, pode-se reduzir as possibilidades reais de reflexão do professor; 4ª) supor que o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente útil na prática do professor, pode reduzir, em grande parte, a possibilidade do professor se aproximar de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato que se coloca em sua prática; 5º) contribuição para a desqualificação da universidade enquanto instância formadora de professores e, 6º) se servir de suporte na reforma curricular dos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa pode se converter em “ação esvaziada de significados se não lhe foi garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea. (p.62, destaques da autora).

#### **4.5.2 A teoria**

Se por um lado, no modelo em análise, no qual se inscreve oficialmente o PIBID, há uma “mega” ênfase na reflexão sobre a prática, por outro, a alusão ao conjunto de conhecimentos historicamente sistematizados nos diversos campos clássicos do saber que tangenciam e fundamentam a educação como a história, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, entre outros, aparece desbotada, sem muita nitidez e definição. No entanto, numa perspectiva crítica, é a apropriação deles que possibilita o desvelamento das múltiplas determinações da realidade, constituindo-se nas bases para uma postura e atividade reflexiva que supera os limites da imediatez.

Há, portanto, uma lacuna no que respeita aos conhecimentos científicos, desconsiderando-se aquela dimensão proposta por Vigotsky (2001) acerca da disciplina formal, a qual remeteria às matérias que, pelo conteúdo nelas objetivado, possibilitam a sofisticação das funções psicológicas. Ou seja, tal modelo acaba veiculando a ideia de que é possível formar professores alijados dos conhecimentos que deveriam se constituir seu instrumento de desenvolvimento e de trabalho e daqueles a quem lhes compete formar, os educandos.

Ainda assim, embora a ênfase recaia notadamente sobre a dimensão da prática, sem uma explicitação do que se entende por teoria e de qual seu papel no processo, Carvalho (2012) considera que este modelo dá conta do desenvolvimento de uma práxis, por ela

entendida como “[...] uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (p. 499). Pode-se inferir que teoria aqui é vista como produto de uma dinâmica pontual/local configurada por um exercício profissional de ação-reflexão-ação, vivenciado independentemente de suas exigências e condicionamentos econômicos, políticos e sociais. Reitera-se, assim, a desconsideração do patrimônio de conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pelo conjunto dos homens, os quais os instrumentalizam, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, para uma relação teoricamente informada com a realidade.

Note-se que tal abordagem enfatiza também a produção de novos conhecimentos a partir do mesmo processo de reflexão sobre a prática; conhecimentos esses que se prestariam à resolução dos problemas que permeiam o cotidiano da escola e do professor. Neste sentido, Neves (2012) afirma que o PIBID, em vista de seus resultados, se constitui num celeiro de produção de conhecimentos para os atores da comunidade educacional, tais como: licenciandos, formadores, docentes em exercício, gestores e pesquisadores.

Todavia não se coloca a questão da apropriação dos conhecimentos já produzidos no processo sócio-histórico, tampouco seu papel na formação e desenvolvimento do homem e do próprio conhecimento. Como se fosse possível produzir conhecimentos elaborados independentemente dos saberes já construídos e ancorando-se numa prática imediata que, na perspectiva dialética, não revela todas as mediações que a constituíram no seu desenrolar histórico.

Neste sentido Martins (2006, p. 10) afirma que a construção do conhecimento requer “[...] a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico” (itálicos da autora). A autora esclarece que

Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo*. (MARTINS, 2006, p. 10, itálicos da autora).

O conteúdo, sob esta ótica, é entendido como “[...] expressão do processo ontológico da realidade humana e das formas pelas quais este processo tem se desenvolvido historicamente. Portanto, a captação do conteúdo do fenômeno demanda [...] tomá-lo na relação dialética entre singular-particular-universal”, sendo este o fundamento para uma aproximação e compreensão da realidade enquanto materialidade histórica dos processos de

produção e reprodução da existência do homem (MARTINS, 2006, p. 11). A autora explica que o fenômeno revela, em sua expressão singular, o que ele é em sua imediatez, constituindo-se no ponto de partida do conhecimento; já em sua expressão universal ele mostra suas complexidades, suas interconexões, as leis que regem seu movimento, sua totalidade histórico-social. No entanto

[...] nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal. [...] o particular representa para Marx a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos (MARTINS, 2006, p. 11 e 12).

Desta feita, um modelo de formação de professores calcado na epistemologia da prática, ou seja, num praticismo, que não contempla a unidade dialética entre a singularidade e a universalidade da realidade educacional, mediada pela sua particularidade, restringe a apreensão objetiva desta realidade à sua esfera mais superficial, aquela não-conscientizada, nem arbitrária. Tomando a singularidade como totalidade, o pensamento permanece limitado ao real aparente, deixando de avançar, pela tomada de consciência e pela arbitrariedade, próprias do pensamento científico, ou por conceitos, até a essência do real.

O problema da teoria, suas concepções, função e modos de constituição na trajetória formativa docente, assim como emerge das postulações oficiais que tratam do PIBID, também compareceu no campo empírico, sendo aventado nos relatos das colaboradoras desta pesquisa. Uma noção presente a respeito de teoria a relaciona com os textos da revista Nova Escola utilizados para o planejamento de algumas atividades do programa bem como a outros materiais estudados na universidade, quer em sala de aula, quer nos encontros de formação e oficinas; fazendo parecer que se pode considerar teoria aquilo que foi escrito e minimamente organizado/sistematizado e que é utilizado como fonte de consulta do professor, seja no contexto da formação ou da atuação. Outras noções concebem teoria como: possuidora de um caráter prescritivo; algo que precisa anteceder a prática; algo a ser aplicado; algo que anda junto com a prática; a base para a atuação na prática. O aspecto mais saliente nesses relatos, sobretudo no âmbito das licenciandas, refere-se à noção de que a teoria oferece segurança para o enfrentamento das demandas da sala de aula.

[...] Então a gente leu e a partir desse estudo que a gente fez aí, sim, foi possível montarmos uma sequência de atividades para aplicar. A partir desse estudo decidimos de que forma começaríamos a trabalhar, [...]. É não só de português, mas de matemática também; a gente estudou, fez os encontros de

formação aqui [...] lá no colégio [...] também. [...] a partir disso a gente pôde montar uma sequência de matemática também. [...] (Entrevista, Licencianda 16, outubro 2012).

[...] a gente aprendeu na teoria [...] e a partir daí a gente vai estar começando a aplicar [...] eu tive que estudar muito a teoria para conseguir ir lá fazer porque era uma coisa que eu nem conhecia, até então. (Entrevista, Licencianda 7, outubro 2012).

Neste segundo caso, a colaboradora vinha relatando sua recém iniciada experiência com o uso de problemas lógicos, do material dourado e do ábaco, os quais lhe eram desconhecidos. Na universidade ela teve oportunidade de conhecer e ver como estes recursos podem ser utilizados para fins pedagógicos; tal experiência situa-se mais propriamente no campo da metodologia do que da teoria. Percebeu-se que é frequente a dificuldade de distinguir as especificidades destes dois campos, o que talvez seja uma decorrência de conceber a teoria como algo utilitário, a serviço da mera aplicação prática.

O entrecruzamento das leituras, estudos e a imersão no campo empírico, permitiu apreender duas questões que se supõe estarem relacionadas: por um lado, os modelos de formação docente pautados pela perspectiva da epistemologia da prática, como é o caso do PIBID, concebem teoria como aqueles conhecimentos que podem ser produzidos pelo professor, enquanto profissional reflexivo, sobre a base de sua experiência prática e que devem ser socializados aos seus pares e à comunidade mais ampla a fim de legitimar sua experiência profissional e subsidiar novas propostas de atuação e enfrentamento. Conforme Neves (2012, p. 356) a “[...] divulgação das boas práticas e do conhecimento produzido” é uma das bases sobre as quais se desenvolvem os programas fomentados pela CAPES.

Haja vista que a sociedade contemporânea, de um lado se orienta por uma lógica pragmatista pela qual basta à grande maioria da população saber fazer, e, de outro, continua a reproduzir uma maior valorização do fazer intelectual de alguns poucos em relação ao fazer manual, ou do saber sobre o fazer; e que esta mesma sociedade produz uma exacerbada necessidade de exposição de produtos para consumo, a exploração deste movimento de divulgação de práticas e conhecimentos produzidos pode ser situada na lógica da indústria do conhecimento que se sustenta na medida em que estimula uma super produção e consumo de informações que tenham *status* de ciência.

Esta noção de teoria parece vir contrapor-se àquela, mais convencional, que a identifica com os conhecimentos elaborados, provenientes dos cientistas ou especialistas nas várias áreas do conhecimento, os quais, por se apresentarem objetivados, ou seja, já prontos ao professor, tanto conferem à teoria um caráter prescritivo e aplicacionista, quanto tendem, segundo Nóvoa (2009), a promover uma condição de sujeição e anulação no interior da

categoria profissional docente fragilizando seu enfrentamento das demandas educacionais contemporâneas.

Assim emergem duas concepções de teoria educacional: numa ela é identificada como conhecimento sistematizado produzido por cientistas acadêmicos, especializados em educação, mas distantes da realidade das escolas e da sala de aula. A crítica de Neves (2012, p. 357) se dirige para tal concepção:

[...] na grande maioria dos currículos, predominam os referenciais teóricos – de natureza sociológica, psicológica, antropológica ou outras – sobre as práticas educacionais que abordam o que e como ensinar. Assim, muitas vezes um professor sabe discursar sobre a importância da alfabetização como etapa estruturante para a vida escolar, mas não sabe alfabetizar.

Na outra concepção, que vem sendo defendida no PIBID, teoria é entendida como conhecimento produzido pelos professores a partir de sua reflexão sobre suas experiências práticas na escola. Sabe-se que autores como Vieira (2005) nomeiam o primeiro caso como teorias públicas e o segundo como teorias pessoais; esta última designação também é utilizada por Chan (2001) ao referir-se aos conhecimentos acionados pelo professor nas diversas situações de sala de aula, os quais emergem de uma concepção de ensino e são individuais e singulares, variando de professor para professor e de contexto para contexto com o mesmo professor, embora tenham elementos comuns, que permite estudá-los.

Tais concepções se fazem altamente questionáveis no âmbito da psicologia histórico-cultural, já que dentro deste quadro de referência o pessoal não se constitui independentemente do social; considera-se, portanto, toda teoria como produção a partir do coletivo, ou seja, toda teoria é essencialmente pública e histórica. Ocorre que há conhecimentos restritos à imediatez sensível das práticas e há conhecimentos que expressam o processo ontológico da realidade humana os quais, por sua natureza mediada, demandam uma lógica dialética para serem acessados. Segundo esta lógica a realidade é histórica, transitória e permeada de contradições, sendo que para apreendê-la é preciso considerar a unidade entre a realidade objetiva e o homem que sobre ela pensa e atua, ou seja, entre a realidade e o pensamento, o objeto e o sujeito, a teoria e a prática, o conhecimento e a ação.

Por outro lado e no interior dessa tensão, emerge outra que é a seguinte: ao mesmo tempo em que a teoria assume papel coadjuvante nas propostas formativas orientadas pela epistemologia da prática, na medida em que figura como produto da reflexão sobre a vivência empírica dos professores e mesmo como produto da elaboração intelectual de atores distantes da realidade educacional concreta, parece haver uma naturalização da importância da teoria

para a formação docente universitária, a ponto de mesmo estas propostas de formação assumirem a prerrogativa de articular teoria e prática.

Tais dicotomias engendradas por uma lógica formal, que desconsidera as contradições constitutivas da realidade, excluindo a possibilidade de coexistência dos opostos, dificultam uma tomada de consciência acerca do que seja teoria e para que se presta. Em contrapartida “[...] a lógica dialética própria à epistemologia marxiana não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação” (MARTINS, 2006, p. 9).

Neste sentido as elaborações de Netto (2011), ao se propor a apresentar “[...] o significado que *teoria* tem para Marx” (p. 20, *itálicos do autor*), figuram como possibilidade para a abordagem do problema da teoria no contexto do PIBID. O autor começa por destacar aquilo que ela não é:

[...] **não** se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E **não** é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos [...] (NETTO, 2011, p. 20, **negritos acrescentados**).

Na sequência afirma que “Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso [...]).” (NETTO, 2011, p. 20).

A partir desta definição genérica, o autor passa a apresentar as especificidades que distinguem a teoria das demais modalidades de conhecimento. Primeiramente, “o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.” (NETTO, 2011, p. 20, *itálicos do autor*). Assim, teoria é “[...] *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.” (NETTO, 2011, p. 21).

Nesta ótica concebe-se “ideal” como sendo o plano do pensamento, o qual se constitui e se estrutura a partir da realidade material, como é próprio da perspectiva marxiana em sua contraposição à lógica hegeliana, que concebe o pensamento (ideias) como criador do real. Assim teoria é, pois, “[...] o movimento real do objeto transposto para o cérebro do

pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal [...]*” (NETTO, 2011, p. 21, itálicos do autor).

Esta formulação se ancora, como já foi referido, na premissa acerca da precedência da matéria sobre as ideias e também na distinção, primordial para os pensadores dialéticos, entre aparência e essência. O conhecimento de um dado objeto da realidade se inicia no nível da aparência fenomênica, imediata e empírica, que corresponderia à prática cotidiana; mas pode avançar para a apreensão de sua essência, ou seja, dos processos que o constituem.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador *a reproduz no plano do pensamento*; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou*. (NETTO, 2011, p. 22, itálicos do autor).

Embora o objeto de pesquisa, nesta perspectiva, tenha existência objetiva, ou seja, ele emerge do real e, portanto, não depende da consciência do pesquisador, a relação que se estabelece entre ambos – sujeito e objeto – no processo de construção “[...] do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; [...]” (NETTO, 2011, p. 23). Visto que este objeto é resultado da atividade sócio-histórica, o sujeito que pesquisa está nele implicado, decorrendo daí a impossibilidade da pesquisa e o conhecimento sistematizado que a partir dela se constrói caracterizar-se pela neutralidade. Em síntese, a teoria não é neutra, pois o sujeito que a produz está implicado no objeto que investiga, mas ela é objetiva porque o objeto de sua apreensão existe na concretude social, independentemente da consciência do sujeito.

Esta objetividade do conhecimento teórico é verificada e validada na instância da prática social, a qual tem leis próprias relativas a cada período histórico; estas leis não são concebidas “[...] no sentido das leis físicas ou das leis sociais durkheimianas “fixas e imutáveis”, mas uma *tendência histórica* determinada, que pode ser travada ou contrarrestada por outras tendências.” (NETTO, 2011, p. 24, itálicos do autor).

Tendo em vista a consideração acerca do papel do sujeito na pesquisa, Netto (2011) esclarece que a concepção segundo a qual “[...] teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”, não significa que esta reprodução seja “[...] uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si.” (p. 25). Por isto mesmo

[...] o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e

imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” [...] (NETTO, 2011, p. 25, *itálicos do autor*).

Tal noção de teoria como apreensão da essência do objeto (ou o “apoderar-se”) remete às elaborações referentes à apropriação, trazidas na seção dois, que trata dos fundamentos teóricos desta pesquisa. Sob esta base é possível pensar que a produção de conhecimento teórico – de teoria – requer e possibilita um máximo grau de apropriação, para a qual as funções psicológicas superiores, enquanto condição e resultado, são fundamentais. Ou seja, teorizar implicaria tanto a objetivação quanto a apropriação num nível bastante aprofundado, pelo qual se processa o desenvolvimento propriamente humano.

Negar o acesso aos conhecimentos mais elaborados se configuraria numa forma de restringir esse desenvolvimento. De fato, é mais que uma questão de acesso ao conhecimento porque, como afirma Leontiev (2004), as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico não são dadas nos objetos, mas sim neles propostas. Para apoderar-se delas o homem precisa se engajar num processo ativo que permita reproduzir as características essenciais da atividade acumulada no objeto; processo esse que deve ser mediado por aqueles homens que já se apropriaram dessas características. Isto remete à importância fundamental dos formadores no âmbito da universidade. Eles não poderão conduzir os alunos para além do que eles mesmos alcançaram, pelo menos não sem uma tomada de consciência e árduo esforço para superar suas defasagens.

Considerando a compreensão aqui exposta, fica evidente o quão reducionista é conceber textos como os da revista Nova Escola e outros tantos que circulam no universo educativo propondo-se a mostrar “como” se conduz uma sequência didática, como teoria. Não se desconsidera, com tal observação, o valor e a utilidade desses materiais que, obviamente, são necessários em algum momento do processo formativo; a questão é tomá-los como aquilo que não são: teoria.

Assim é que os processos de formação, ao reproduzirem dicotomias entre os conhecimentos produzidos pelos professores a partir de sua prática profissional cotidiana e os conhecimentos produzidos pelos especialistas acadêmicos bem como entre teoria como tendo um papel secundário, por um lado e uma importância naturalizada, por outro, acabam esvaziando o processo de constituição teórica, aprisionando-o a uma dimensão parcial da realidade, cuja apropriação não demanda a superação da espontaneidade. Dessa forma, e paradoxalmente, não são oferecidas condições para o desenvolvimento do pensamento



conceitual numa sociedade que é proclamada como “sociedade do conhecimento”. Evoca-se, assim, a crítica de Duarte (2003) acerca de que se configura, de fato, uma sociedade de ilusões, a qual se mantém na medida em que é alimentada uma confusão entre informação e conhecimento e onde prevalece a lógica formal em detrimento da lógica dialética (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006).

Dado o entendimento de que teoria é a reprodução do objeto ou do fenômeno real no plano do pensamento, ou seja, um conhecimento intelectual dos processos constitutivos do objeto, se procurou problematizar a ideia expressa por uma das colaboradoras desta pesquisa segundo a qual “[...] a teoria é essencial para que possamos entender o que nós vamos fazer lá na sala de aula [...]” (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012). Primeiramente se destacam as relações entre o conceito e a função da teoria; no primeiro caso se trata de um conceito – uma elaboração que expressa o que a teoria é; na fala da colaboradora o foco é a função – para que a teoria serve. Embora estes aspectos estejam entrecruzados e sejam mutuamente constitutivos destaca-se que no âmbito do conceito a ênfase recai sobre o conhecimento do objeto; já no relato se enfatiza o entendimento do “fazer” docente, sugerindo a ideia de que a teoria autoriza o professor, ou no caso o futuro professor, a eleger certas práticas e descartar outras em função do que ele precisa “fazer” na sala de aula. As relações entre conhecer um dado objeto – uma teoria e o fazer informado ou guiado por este conhecimento se justificam em face de que

[...] os conhecimentos são produzidos na relação dos homens entre si e destes com a natureza, como um meio de potencializar as ações humanas de intervenção, modificação e controle dos fenômenos circundantes. Neste processo, os conceitos criados se objetivam como instrumentos simbólicos, ou seja, neles está fixado o processo de trabalho humano. (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011, p. 41).

Tal conhecimento implica um processo de produção intelectual mediado pelas construções intelectuais anteriores, as quais se constituem tanto objetos quanto instrumentos que se colocam entre os sujeitos e podem lhes facultar a apropriação das conquistas humanas neles concretizadas. Ou seja, implica a superação da imediatividade da esfera cotidiana.

Sob esta ótica o conhecimento teórico, portanto, de um dado objeto real que foi reproduzido idealmente pelo sujeito, serve à qualificação da interferência humana na prática. Dessa forma, a teoria, enquanto produto objetivo da atividade intelectual, serviria simultaneamente, desde sua constituição, ao conhecer – condição e resultante da apropriação, e ao fazer – que resulta na objetivação. À parte dessa dinâmica em que se entrelaçam dialeticamente o conhecer e o fazer, o apropriar e o objetivar, ela não se constituiria, pois

conhecer potencializa e, ao mesmo tempo, expressa a apropriação e uma vez que se conhece um dado objeto e ele sai do caos e toma forma, ocorre sua objetivação. Da mesma maneira o fazer, ao potencializar e expressar a objetivação, implica a apropriação.

Neste sentido os programas de formação de professores que não propiciam a apropriação dos conhecimentos objetivos, ou teóricos, limitam as condições para sua reprodução e, conseqüentemente, para sua superação dialética. A dificuldade de vivenciar a dinâmica da apropriação/objetivação pode resultar na ideia de que teoria é algo que já vem pronto, feito por outros (os acadêmicos) ou de que é algo que pode emergir da reflexão sobre a prática, desconectada de suas mediações sócio-históricas, restando aos professores tomá-la para fins aplicacionistas. Sob tais condicionamentos, sócio-historicamente engendrados, não é possível apreendê-la como reprodução ideal de um objeto real a serviço da transformação tanto da realidade quanto do homem.

Sob este enfoque a afirmação segundo a qual “[...] a teoria é essencial para que possamos entender o que nós vamos fazer lá na sala de aula [...]” soa como lacunar, não contemplando o processo integral, visto expressar uma ênfase no entendimento do fazer em detrimento do conhecer, no sentido da apropriação que condiciona e resulta na reprodução ideal do objeto real. Ou seja, um entendimento do fazer desconectado do conhecimento da essência do objeto.

As elaborações de Netto (2011), acima expostas, veiculam a ideia de que o conhecimento mais profundo, que supera a aparência e vai à essência do objeto é o teórico. Tal proposição não coincide com a ideia presente nos programas de formação docente pautados pela epistemologia da prática, nos quais se situa o PIBID. A sutileza é que em ambos os casos aparentemente se enaltece o conhecimento, por isso há uma concordância geral acerca da importância de conhecer, e se discursa de sobejo a relevância do conhecimento; aliás, a indústria da “educação” (reduzida a ensino) se sustenta nesta premissa. Talvez a natureza mesma do pragmatismo seja esta de escamotear a dimensão do conhecimento mais elaborado, diluindo-o numa noção de conhecimento prático, de forma que se reconheça sua validade e importância ao mesmo tempo em que não seja acessado.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural não é possível um entendimento efetivo da prática sem a mediação da teoria, que implica, na apropriação da essência de um dado objeto da realidade e sua reprodução intelectual. Assim, é o conhecimento teórico que permite uma prática informada, ou seja, para além da “[...] aparência enganadora das coisas [...]” (Marx, 1865, s.p.).

Por outro lado, a ideia de que “a teoria é essencial para que possamos entender o que nós vamos fazer lá na sala de aula”, também pode ser vinculada ao entendimento de que o trabalho humano é atividade consciente, planejada e teleológica, como está afirmado na seção dois. Para satisfazer estas características, próprias do trabalho humano, as PIBIDIANAS recorrem aos seus encontros de estudo e aos materiais que consideram “teoria”. Talvez o cerne da questão seja mesmo o estatuto desses materiais: seriam teoria, no sentido dos conhecimentos mais elaborados, dos clássicos, como refere Martins (2011)? Ou seriam estes só que simplificados para se tornarem mais palatáveis a um público mais amplo?

Neste último caso, colocam-se duas questões: a primeira é que, uma vez simplificados, estes conhecimentos acabam sendo destituídos, pelo menos parcialmente, daquelas propriedades que foram sendo desenvolvidas ao longo da atividade sócio-histórica e que foram neles objetivadas, as quais demandariam e desencadeariam, segundo a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sua função ficaria assim reduzida mais a fins utilitários, para fazer frente aos problemas cotidianos, não chegando ao nível de uma apropriação, nos termos desta escola psicológica.

A segunda questão é que esta simplificação supõe e naturaliza a dicotomia entre teoria e prática, mantendo a distância e o estranhamento entre elas, próprios do senso comum. Quer dizer, sendo a teoria um objeto complexo e que exige uma série de condições materiais e simbólicas de estudo, pesquisa e discussões para sua apropriação, disponibiliza-se aos professores, e mesmo aos formadores, não propriamente a teoria, mas uma versão *fast food*, para combinar com a rapidez e imediatividade que marcam o contexto atual no qual o professor precisa acreditar “[...] na urgência da mudança” (NEVES, p. 360). Mantêm-se, assim, condições limitadoras para o desenvolvimento do pensamento por conceitos, ou seja, para a apropriação do conhecimento teórico, pelo qual se atingiriam maiores possibilidades de humanização, segundo a psicologia histórico-cultural.

Embora limitadoras, tais condições não deixam de propiciar também algum espaço para se caminhar nessa direção. No PIBID em tela buscam-se modos de garantir a articulação entre a teoria e a prática por meio das oficinas e dos encontros de formação, que se configuram contextos onde primeiro se estudam os temas relativos aos conteúdos a serem desenvolvidos. Então, por exemplo, se a análise de uma determinada situação de sala de aula indica a pertinência de montar uma jogoteca ou de serem utilizados jogos nas intervenções com as crianças, as PIBIDIANAS, como coletivo, primeiro estudam e “[...] depois é que vamos para a prática” (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012). Embora tal organização esteja

pautada numa cisão entre o momento do estudo, onde a teoria, enquanto conteúdo a ser apreendido, é enfatizada, e o momento da prática, onde as atividades ganham preeminência, ainda assim oferece possibilidades, como atesta a colocação de que “[...] quando a gente estuda eu percebo que conseguimos articular melhor. [...] Porém, quando a gente não tem muito tempo para estudar eu vejo que fica mais na prática mesmo” (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

#### 4.5.3 A prática

Se as elaborações acerca da teoria são tocadas de passagem, tanto na apresentação de Neves (2012) quanto na de Carvalho (2012), aqui tomadas como as vozes oficiais acerca do PIBID, bem como nos documentos legais relativos ao programa, o mesmo não se dá em relação à concepção de prática. Ao secundarizar a teoria, a abordagem que confere primazia a prática docente envereda para o destaque à metodologia e à tecnologia, atrelando o fortalecimento e o crescimento da ciência, da tecnologia e da inovação ao desenvolvimento econômico e social do país, em consonância com os interesses neoliberais.

Neves (2012) afirma que aos problemas históricos da profissão docente, tais como inexistência de planos de carreira para a maioria dos professores e minguadas perspectivas profissionais, aliam-se as representações sociais sobre a carreira docente, e ainda os poucos investimentos em linguagens, tecnologias e temas inovadores por parte dos cursos de licenciatura, o que os tornam pouco atrativos à nova geração. No entanto, a autora entende que o domínio de novas linguagens e tecnologias se constitui num imperativo para o trabalho de ensinar crianças e jovens que, por terem nascido num mundo permeado de sofisticação tecnológica, apreendem facilmente seu funcionamento e sua linguagem. Sendo assim

[...] a formação do professor deve oferecer um continuum harmônico de **possibilidades didáticas**, com todos os recursos e espaços existentes (livros, vídeos, laboratórios, televisão, hipertextos, redes, ambientes virtuais, tablets, smartphones, blogs, e-portfolios, instrumentos síncronos e assíncronos de comunicação web e o conjunto de equipamentos e linguagens que cresce e se renova a cada dia). Com o **uso intencional de todas as tecnologias disponíveis**, o futuro professor pode vivenciar em sua formação uma pedagogia de autoria e co-autoria ancorada em um **ambiente educacional tecnológica e pedagogicamente rico**, favorecendo a adoção de atitudes autônomas, criativas, colaborativas e éticas, tão necessárias à vida em um mundo complexo, em contínua e acelerada evolução [...] (NEVES, 2012, p. 357, negritos acrescentados).

Em tal perspectiva, que configura a formação como espaço para o oferecimento de possibilidades didáticas concretizadas pelo acesso e uso de **todas** as tecnologias disponíveis

bem como das **novas** linguagens – como se estas já estivessem universalizadas<sup>21</sup> –, os quais viabilizariam a formação de competências úteis à vida numa sociedade marcada pela complexidade, tira-se o foco do conhecimento enquanto construção histórica, impedindo a compreensão das condições sob as quais a contemporaneidade – seus sujeitos e processos – foi plasmada.

Além de dar conta da dimensão tecnológica, os processos formativos devem capacitar os professores a enfrentar as constantes mudanças, o trabalho com as múltiplas subjetividades, as questões éticas e ambientais, entre outras, e ainda atender às exigências da legislação educacional. Entende-se, assim, que a docência contemporânea é influenciada por um conjunto multifacetado que a insere no paradigma da complexidade. Para fazer frente a tal conjuntura se propõe o desenvolvimento de competências

[...] que partem da sala de aula, onde o professor deve utilizar novas linguagens e tecnologias, organizar, dirigir e administrar a progressão das aprendizagens – cujo plural alerta que é preciso também conceber e fazer evoluir os dispositivos que identificam os diferentes alunos e os motivam em suas aprendizagens e no trabalho em equipe. Além disso, o professor contemporâneo deve informar e envolver os pais, participar da administração da escola, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua. Essas competências pedagógicas [...] expandem-se em inúmeras competências mais específicas a serem trabalhadas em formação contínua. (NEVES, 2012, p. 359).

Segundo esta afirmativa as competências docentes irradiam das atividades da sala de aula, alcançam o relacionamento com os pais dos alunos, o envolvimento na gestão escolar, o enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão e chegam até ao auto-gerenciamento da formação continuada. São elas que modelam a prática e, uma vez dominadas, podem facilitar a rotina diária do professor, especialmente por produzirem um senso de controle da situação; mas por outro lado, o mantém encerrado no praticismo. Ao elencar as possibilidades relacionadas com o desenvolvimento das competências patenteia-se a impossibilidade de se sair da dimensão cotidiana.

Para tal aos professores precisaria ser facultada, em seu processo de formação inicial e continuada, a apropriação “[...] do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos

---

<sup>21</sup> Ainda que o professor durante a formação tivesse acesso a todos estes recursos, ao inserir-se na escola pública se depararia com uma realidade segundo a qual 42,2% das escolas brasileiras possuem biblioteca ou sala de leitura; 45,8% dispõem de acesso à internet; e 48,6 tem laboratório de informática, segundo o resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012. Neste documento figuram ainda mais dois recursos disponibilizados pelas escolas brasileiras: quadra de esportes (30,2%) e dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (17,6%); não havendo menção das condições de fornecimento de energia elétrica, rede de esgoto e abastecimento de água, tampouco sobre a questão do estado de conservação de muitas escolas urbanas e rurais. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf) Acesso em: 17 jun. 2013.

conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos [futuros professores, no caso] a não só terem acesso a ele como a se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo” (FACCI, 2003, p. 60). Em razão de que tal conhecimento, como produto do trabalho humano, no qual se acham objetivadas as aquisições do processo sócio-histórico, se coloca entre os sujeitos como recurso mediacional, ou seja, instrumento pelo qual se pode acessar as múltiplas determinações da realidade e ainda fazer avançar o desenvolvimento das funções intelectuais mais elaboradas, dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Embora Neves (2012) aponte a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento bem como de compreender as inter-relações e a complementaridade das ciências, considerando uma das “cegueiras do conhecimento” a incapacidade de pensar e agir de modo interdisciplinar e intersetorial e considerando ainda que a articulação entre saberes e experiências é condição para a resolução de problemas complexos, mantém-se restrita à dimensão da prática, concebida como atividade em nível de senso comum, ação concreta e imediata de sujeitos singulares. Essa prática, como já foi apontado, seria norteadas pelas competências que são, no processo formativo, reconhecidas e desenvolvidas para atender as demandas do agora; a formação se torna, então, o espaço para o desenvolvimento de competências, sendo a utilização da tecnologia tanto sua condição como seu resultado.

Para Facci (2003, p. 59) as políticas nacionais de formação de professores que tomam como eixo o desenvolvimento de competências estão subordinadas à lógica neoliberal uma vez que “[...] estes profissionais precisam estar preparados para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital [...]”. Dessa forma as propostas oficiais de formação docente, nas quais se inscreve o PIBID, acham-se vinculadas ao mercantilismo que caracteriza a sociedade globalizada, a qual submete o desenvolvimento humano ao econômico.

A valorização da prática emerge como uma nova face da racionalidade técnica ou, no dizer de Silva (2002), como um neotecnicismo; dessa forma focaliza-se mais o “como” aprender/ensinar do que “o que” aprender/ensinar. Reproduz-se assim a histórica dicotomia entre conteúdo e forma, já apontada na introdução deste trabalho. Pode-se supor que um modelo de formação docente historicamente cindido nestes dois aspectos constitutivos do ato educativo, não permite visualizar a relação dialética entre teoria e prática e, por conseguinte, não potencializa a aprendizagem escolar preconizada pela psicologia histórico-cultural, ou seja, aquela que é a fonte e a promotora do desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, pela via da formação dos conceitos científicos. Tal fragmentação estaria a serviço da manutenção de uma aprendizagem em nível de conceitos cotidianos, aqueles que mobilizam as funções elementares, restringindo os sujeitos à apreensão da dimensão imediata e aparente da realidade.

Na medida em que se funda sobre a lógica materialista dialética a perspectiva histórico-cultural supera a concepção pragmatista, a que está vinculado o PIBID e outros programas oficiais de formação de professores, explicitando que

[...] o conceito de prática social envolve o processo mais amplo através do qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo as condições (materiais e ideais) e as relações sociais que possibilitam sua existência. Nesta perspectiva, a prática social do professor não se identifica com a prática cotidiana, nem com a experiência de cada indivíduo. A prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não cotidiano, bem como a **relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história**. São essas relações contraditórias que estão no ponto de partida da formação de professores, uma vez que essa formação ocorre nessa prática social e não apenas no momento em que o professor recebe algum tipo de curso. (MAZZEU, 1998, s. p., negritos acrescentados).

Evidencia-se que nas elaborações oficiais do PIBID, aqui apresentadas, se enfatizam as experiências individuais ou, no mais, do coletivo de professores, sem avançar para a consideração da relação entre essas experiências e as experiências acumuladas historicamente pelo conjunto dos homens. Perde-se, assim, de vista o caráter histórico e dialético da experiência humana, de onde emergem as produções materiais e simbólicas que sustentam e condicionam as novas produções.

Assumindo a historicidade e a dialeticidade, como foi apontado na seção dois, como pressuposto para se pensar as relações entre educação e sociedade bem como entre as experiências individuais e a experiência histórica, a perspectiva histórico-cultural se orienta para a apresentação de “[...] propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação” (DUARTE, 1999, p. 16 e 17), mediadas pelos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação, ou seja pela objetivações genéricas para-si.

Esta perspectiva entende como fundamental a dialética entre a dimensão cotidiana e não cotidiana da realidade educacional, pela qual se pretende evitar “[...] que os professores, pressionados pelas necessidades concretas do trabalho educativo, utilizem-se de propostas práticas que desconsideram a função da escola como espaço de apropriação dos conhecimentos socialmente acumulados” perdendo de vista que “O saber do senso comum

deve ser o ponto de partida, mas não o ponto de chegada do processo educativo” (ZIBETTI, 2011, p. 22 e 25). Contrapõe, assim, à orientação oficial, que condiciona a escola a um papel de propiciadora e promotora de conhecimentos prático-utilitários que se prestem a uma aplicação imediata nas situações cotidianas, mantendo os indivíduos na esfera singular da existência.

Na perspectiva vigotskyana é pela mediação da escola, subsidiada pelos conhecimentos clássicos, que se dá a passagem do pensamento espontâneo para o pensamento por conceitos, num processo em que o primeiro não deixa de existir, mas é incorporado e superado resultando enriquecido, podendo expressar-se num novo patamar de elaboração intelectual e discursiva.

Para conduzir uma aprendizagem nesse nível o professor precisa acessar e vivenciar ele mesmo tal experiência e nesse sentido os programas de formação, enquanto processos intencionais e sistematizados de transmissão dos conhecimentos elaborados, é que permitiriam ao futuro professor ir além de seus saberes espontâneos pelo desenvolvimento do pensamento científico, resultante do processo de apropriação das objetivações genéricas para-si.

Ao interditar o acesso aos conhecimentos sistematizados que fundamentam e condicionam a educação, enquanto produção sócio-histórica, os programas de formação privam os futuros professores dos instrumentos que viabilizariam seu desenvolvimento por meio da apropriação cultural, potencializando uma prática pedagógica teoricamente informada. Restringindo-se a apropriação à dimensão cotidiana, constituída por saberes prático-utilitários, orientados para o ajuste às demandas do capital, com seu elenco de competências a serem dominadas pelo trabalhador, se mantém a histórica dicotomia entre teoria e prática embora os documentos e vozes oficiais advoguem superá-la. E em sua esteira ocorre a reprodução de uma sociedade desigual.

No entanto, ainda que programas oficiais de formação, tais como o PIBID, estejam pautados por uma concepção reprodutora e naturalizadora da dicotomia entre teoria e prática, que se sustenta pela fetichização da esfera cotidiana, a qual, subsidiada por um discurso de inovação tecnológica, conduz a não distinção entre a aparência e a essência da realidade, desfigurando o caráter histórico e dialético da totalidade social, na qual se inclui a produção de conhecimentos teóricos, coloca-se a possibilidade, mesmo no interior deles, de romper, ainda que parcialmente, com tal dicotomia, na medida em que dialeticamente possibilidades e limites são mutuamente constitutivos.



Na sequência, tomando-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, o formulário intitulado Detalhamento do Subprojeto para Licenciatura em Pedagogia e os relatos das colaboradoras, se busca compreender como o PIBID-Pedagogia, campo empírico desta pesquisa se materializa e como nele se inscreve a relação entre teoria e prática.

## 5 O PIBID NO CONTEXTO LOCAL E A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Partindo da consideração de que a epistemologia da prática é a concepção que fundamenta tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, publicadas em 2006, conforme apontado na seção 1, quanto o PIBID, enquanto política pública educacional, e tendo em conta que, como referem Galuch e Sforzi (2011, p. 56) “[...] não há como desconsiderar a força que uma proposta curricular oficial exerce sobre a educação escolar” e, decerto, sobre a formação docente, se procurou apreender como o PIBID-Pedagogia, campo empírico desta pesquisa, se materializa e as possibilidades e limites que oferece para o estabelecimento da relação dialética entre teoria e prática.

Assim nesta seção se objetiva refletir sobre a relação teoria e prática no PIBID-Pedagogia em andamento num dos *campi* da UNIR, à luz dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, tomando como objeto de análise o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de pedagogia em questão, o formulário onde consta o Detalhamento do Subprojeto para Licenciatura em Pedagogia, que apresenta os contornos do PIBID em nível local, e os relatos das colaboradoras de pesquisa.

Embora não se desconsidere que a construção de um PPP seja permeada de indefinições, inquietações e posicionamentos discordantes, especialmente num contexto de incipiente produção científica como é o caso do departamento de educação onde se insere o curso de pedagogia em tela, considera-se que ele seja o documento de onde decorrem (ou deveriam decorrer) os encaminhamentos que regem esta proposta formativa. Neste sentido é que o PPP foi tomado como ponto de partida para esta análise, buscando identificar a concepção e os princípios de educação nele defendidos, como nele se configura a relação entre teoria e prática e, ainda, como negocia com as orientações presentes nos documentos oficiais relativos ao PIBID. Em seguida se analisa o detalhamento do subprojeto do PIBID, tanto na perspectiva do PPP quanto dos relatos das participantes.

### 5.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Como já foi apontado, o PIBID em estudo refere-se a um curso de pedagogia ofertado pela UNIR num *campus* do interior do estado de Rondônia. Neste espaço são oferecidos também outros cursos de graduação situados na área de educação.

O curso de pedagogia é oferecido neste *campus* desde 1989, tendo sido mais recentemente reestruturado, sintonizando-se com as discussões nacionais e em atendimento às peculiaridades locais, mediante PPP apresentado em 2008, portanto, já no contexto das DCNs. Segundo o documento de 2008, aqui tomado para análise, trata-se de um curso de graduação em pedagogia destinado à formação em docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e em gestão educacional.

Assume-se como um programa de licenciatura com duração básica de quatro anos, oferecido em regime acadêmico semestral, nos turnos vespertino e noturno, com um total de 3.600 horas/aula e tendo por base legal a LDBEN 9.394/96, o Parecer CNE/CP 05/2005 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Atualmente atende cerca de duzentos alunos.

O PPP deste curso toma como ponto de partida o princípio constitucional, apontado na introdução deste relatório, que deve reger as universidades e as instituições de pesquisa científica e tecnológica, a saber: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e assume como eixos: “1) A educação como prática social, histórica e cultural; 2) A pesquisa e as práticas educativas nos diferentes espaços educacionais; 3) O trabalho e a coletividade como matrizes educativas”. (PPP, 2008, p. 9).

O documento reconhece que princípios da esfera econômica têm sido gradativamente transferidos para a esfera educacional, e demarca duas direções impostas ao campo educativo pelas atuais políticas educacionais, quais sejam, o desenvolvimento do empresariamento da educação e o processo de despolitização de professores e alunos. É apontado que tais condições tendem a sufocar tentativas de ultrapassar as determinações dos programas indicados pelo MEC, fragilizando a categoria docente e a trajetória formativa de professores.

O PPP reconhece igualmente que o âmbito de intervenção da educação, para além do ajustamento às exigências do mercado e à manutenção da ordem capitalista, é o da transformação das consciências pela democratização do conhecimento socialmente relevante. Em vista disto não basta uma compreensão mágica e espontaneísta da realidade, antes a organização da trajetória formativa do pedagogo, enquanto especialista em educação, deve ser pensada tomando-se como ponto de partida e de chegada a realidade educacional e social, apreendidas em todas as suas implicações pela mediação do conhecimento teórico, que possibilita o desenvolvimento do pensamento conscientizado e arbitrário pelo qual se ultrapassam as percepções imediatas e espontâneas da realidade.

Neste sentido este PPP assume uma concepção de educação pautada sobre as postulações do materialismo histórico e dialético, assentando-se sobre a premissa de que toda educação é política. O documento explicita os princípios que regem tal educação: concepção dialética de educação; união teoria e prática entendida como indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; defesa da educação pública com atendimento prioritário às classes populares; democratização das relações entre docentes e discentes, funcionários e comunidade; trabalho como princípio educativo; e cultura como matriz pedagógica.

Mesmo tomando como uma de suas bases legais as DCNs, constitui-se numa proposta crítica de formação docente que busca resgatar o processo pedagógico em sua totalidade, superando a fragmentação histórica que o caracteriza e que se acirra pelas imposições neoliberais. Para tanto elege o trabalho, nos âmbitos indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, como princípio educativo que sintetiza a unidade entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer, e que permite compreender a prática educativa, escolar e não escolar, como uma totalidade contraditória e histórica, inter-relacionada e interdependente. Seguindo um direcionamento tal esta proposta formativa propõe como objetivo geral:

Implantar, desenvolver e avaliar uma ação pedagógica interdisciplinar no âmbito do curso de Pedagogia formando, em nível superior, educadores e educadoras a partir de uma **concepção dialética de educação** para atuarem na docência de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação específica, diferenciada e multicultural escolar e não escolar; na gestão, no planejamento e na pesquisa como **sujeitos comprometidos com o estudo da realidade educacional numa práxis transformadora** (PPP, 2008, p. 29, negritos acrescentados).

Intenta, assim, propiciar ao pedagogo a apropriação dos conhecimentos científicos da educação, produzidos historicamente tanto em sua esfera mais ampla, incluindo-se as áreas que a explicam e informam como a filosofia, a sociologia, a psicologia, entre outras, quanto na esfera das suas especificidades, que neste caso, incidem sobre a docência.

Note-se que esta proposta crítica se alinhou às DCNs de 2006 no tocante a assumir a docência como eixo da formação, adotando em sua estruturação curricular os mesmos núcleos estruturadores definidos oficialmente, de forma que na grade proposta figurava somente uma disciplina relativa à gestão educacional, embora o curso pretendesse a formação também para esta especialidade. Convém reiterar que, conforme foi discutida na seção 1, a amplitude das Diretrizes gerou uma complexidade curricular e uma dispersão disciplinar que acaba por abarcar diversos modelos de formação, mesmo que de bases divergentes. Sendo gestada em meio a muitos embates e discussões as DCNs representaram um esforço de produção de um documento oficial suficientemente abrangente para suportar diversas perspectivas, valendo-se

especialmente da estratégia de se apropriar e ressignificar conceitos provenientes de teorias críticas, num movimento nomeado por Moraes (2001) de sutil exercício linguístico, que vem se consolidando em anos recentes.

No caso desta proposta de formação em pedagogia a estruturação curricular nos moldes oficiais, ou seja, a partir de três núcleos: o de estudos básicos, o de aprofundamento e diversificação de estudos e o de estudos integradores, veio amarrada a uma perspectiva interdisciplinar que considera duas questões fundamentais e relacionadas. Uma que diz respeito à compatibilização das ementas das disciplinas, a ser construída mediante discussões com o coletivo dos professores do curso; e outra que se vincula às disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, Introdução à Pesquisa em Educação, Produção de Trabalho Acadêmico, enquanto responsáveis, em primeira mão, por preparar os futuros educadores para a prática da investigação pedagógica dotando-os de instrumental e recursos, possibilitadores da apreensão da realidade educativa, com vistas a uma intervenção transformadora.

O documento atrela a relação dialética entre teoria e prática ao conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e também à essa perspectiva interdisciplinar sugerindo mútuas interferências entre estes âmbitos no sentido de garantir a superação da fragmentação que marca o processo pedagógico.

Ao buscar oportunizar a apropriação dos conhecimentos sistematizados, enquanto instrumental teórico-metodológico, por parte dos pedagogos esta proposta de formação, conforme o PPP, intenta promover entre eles o domínio dos pressupostos científicos da educação e os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem que devem levar à apreensão da escola e do processo pedagógico em sua totalidade e complexidade. Juntamente com essa vivência teórico-prática, e mesmo em função dela, este modelo de formação deve consolidar nos futuros pedagogos a compreensão do papel fundamental da escola em promover a socialização do conhecimento científico como instrumento de transformação das relações histórico-sociais.

Este mesmo PPP também considera que a escola tem a tarefa de responder às exigências impostas pelas atuais condições sociais no sentido de formar o cidadão apto a enfrentá-las, o que demanda promover também, durante o percurso de formação dos pedagogos, o domínio da tecnologia. Seu posicionamento frente à perspectiva neoliberal que orienta as políticas educacionais fica evidente na afirmação que segue:

É fundamental ressaltar que esta proposta de reformulação do curso de pedagogia não vê a formação do pedagogo circunscrita apenas às necessidades provisórias do mercado de trabalho, embora não as desconsidere. A preocupação determinante é construir um referencial

teórico/prático, cientificamente consistente, que possibilite ao Pedagogo e à Pedagoga adquirir o instrumental necessário à sua atuação competente e comprometida com a escola e a sociedade brasileiras (PPP, 2008, p. 37).

Assim é que este PPP, orientador do curso no qual se acha em andamento o PIBID, ora investigado, não se alinha à perspectiva oficial, no sentido de se pautar pela epistemologia da prática, como ocorre com as DCNs e com o PIBID. Note-se que ao traçar o perfil do pedagogo que se pretende formar são apresentados treze itens nos quais não aparece nenhuma alusão à palavra “competências”, tão cara e frequente nos discursos sintonizados com a epistemologia da prática.

Acrescente-se que a proposta insere o oferecimento de uma disciplina intitulada Concepção Dialética da Educação<sup>22</sup> que visa contrapor os referenciais neoliberais, norteadores das políticas educacionais, e os referenciais críticos, especificamente de orientação marxista. Esta se constitui numa disciplina eletiva cujo oferecimento depende da procura dos alunos (o PPP estabelece um mínimo de vinte matriculados), os quais devem durante o programa, necessariamente, cursar no mínimo três eletivas para a integralização curricular. Segundo o PPP as disciplinas eletivas “têm por objetivo garantir outros conhecimentos acerca da diversidade de temáticas necessárias à formação de educadores e educadoras” (PPP, 2008, p. 34). Situa-se no núcleo de estudos integradores o qual se materializa por meio de disciplinas voltadas à iniciação à pesquisa, com vistas à articulação entre a formação inicial e a prática real dos futuros pedagogos, em ambientes formais e não formais de educação. Nesse núcleo, além das disciplinas eletivas, comparecem também atividades em seminários de pesquisa, monitoria, participação em eventos voltados para a área da educação, participação em projetos de pesquisa e extensão, entre outras atividades regulamentadas pelo colegiado do curso.

Este PPP consiste, pois, numa proposta de formação de pedagogos que considera as condições vigentes na sociedade mais ampla e no meio educacional, defendendo a

---

<sup>22</sup> A ementa dessa disciplina é assim expressa: “Diz respeito à preocupação com o estudo das interconexões dos saberes nas diversas áreas do conhecimento e disciplinas do currículo de ensino, buscando compreender e explicar a teoria do materialismo histórico e dialético, como concepção teórica e metodológica que orienta a compreensão dos fenômenos da natureza e da sociedade em constante devir. Define essa concepção como instrumento teórico que se constitui na mais rica referência possível de orientar o significado do conhecimento multifacetado, visto que advém da compreensão do papel decisivo do **que fazer** do homem, enquanto construtor da história nos dois pólos das seguintes dimensões: o da história da sociedade e o da história da natureza e suas contradições, que se refletem na formação do psiquismo humano. Para isso, busca compreender os eixos integradores das interconexões dos saberes que dizem respeito aos conceitos estruturantes da teoria do materialismo histórico e dialético, sendo destacados os seguintes de acordo com Marx (1983), Engels (1990), Harnecker (1983): modos de produção, luta de classes, contradição, instrumentos de trabalho, exploração, relações sociais de produção, forças produtivas, estrutura econômica da sociedade, infra-estrutura e superestrutura, estrutura ideológica, modo de produção, formação social conjuntura política, estrutura jurídica e política, mais-valia etc., que se constituem na espinha dorsal da teoria marxista da história da natureza e do homem – bases concretas para orientar todos os campos do saber no tripé: ensino, pesquisa e extensão” (Projeto Político Pedagógico, p. 101, negritos do documento).

necessidade de superá-las dialeticamente. Para tanto assume a noção de práxis educativa que deve ser trabalhada, compreendida e capturada em sua totalidade, como conjunto do trabalho formativo, que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão. Pelo trabalho o professor vai construindo sua história, sua cultura, sua subjetividade e sua formação ao longo do processo social. Concebendo a práxis, para além da interpretação do real, como a apropriação deste pelo pensamento, em sua historicidade e dialeticidade, ou seja, em sua totalidade constitutiva, rechaça a divisão do espaço escolar e do conhecimento pedagógico nos moldes do processo de organização fabril, conforme apregoado pelo taylorismo/fordismo.

A relação entre teoria e prática expressa neste PPP do curso de pedagogia reporta-se à concepção dialética de educação defendida, aludindo à noção de práxis, pela qual os conhecimentos teóricos, selecionados para a composição da matriz curricular, são tomados como mediadores ou instrumentos para a análise, a interpretação e a intervenção na prática escolar. Reconhece, todavia que

Embora as discussões tenham avançado nesses aspectos [referindo-se aos eixos da proposta], a composição curricular, ou seja, a seleção e a organização dos saberes que nos possibilitarão dar conta desse novo perfil profissional, vem se mostrando para nós como uma tarefa bastante complexa, vez que concretizar nesse currículo os princípios e os eixos para um projeto que **melhor relacione a teoria à prática**, exigirá de nós bastante capacidade de negociação, tarefa não muito simples quando temos um território demarcado por posições muitas vezes conflitantes (PPP, 2008, p. 9, negritos acrescentados).

Essa proposta de formação entende que a ciência é produzida na interlocução da teoria com a prática, ou seja, o saber científico pressupõe a união entre o pensamento e a ação, sendo necessário, portanto, assumir que pesquisa e ação pedagógica são indissociáveis. Desta feita, a relação entre teoria e prática não se restringe somente aos momentos em que os estudantes estão atuando na escola, desenvolvendo as tarefas e incumbências solicitadas pelos professores formadores, ou seja, quando estão imersos na dinâmica cotidiana da instituição escolar ou não escolar. Antes deve permear todo o processo de constituição dos novos professores, fazendo parte da própria cultura de formação, avançando inclusive para além do espaço das IES comparecendo na esfera mais ampla das discussões e dos movimentos educacionais nacionais. Nesta perspectiva que complexifica por demais a estruturação curricular se entende que

Para construir um novo currículo precisamos levar em conta a realidade sócio-econômica e cultural da sociedade brasileira, cada vez mais complexa e desigual. Pensamos um currículo que permita o **desenvolvimento da criticidade** dos futuros pedagogos/as para defender a educação pública e gratuita e sua qualidade, a democratização do ensino e da escola, autonomia do Estado na formulação e implantação de políticas públicas forjadas nas

experiências e necessidades do povo brasileiro, entre outras questões que fomentam o debate acerca dos problemas educacionais em nosso país (PPP, 2008, p. 10, negritos acrescentados).

O documento parece, assim, estabelecer uma interface entre a relação teoria e prática, estratégica para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o desenvolvimento da criticidade.

No que tange ao perfil do pedagogo que se pretende formar, destacou-se uma característica que, no contexto da orientação materialista e dialética que orienta o documento, aponta que a relação entre teoria e prática resulta da busca por uma formação científica aliada à capacidade de análise. Nos termos do documento tal perfil é assim descrito:

Capacidade de buscar uma formação científica geral e específica aliada a uma capacidade de análise que permita **unir dialeticamente teoria e prática**, embasada em informações e conhecimentos sobre as diferenças individuais e a natureza sócio-econômica, histórica, cultural, étnica e política da realidade mundial que envolve a luta de classes (PPP, 2008, p. 30, negritos acrescentados).

Em síntese a função primordial deste curso de pedagogia consiste na:

[...] formação de educadores/as capazes de entender que sua formação é um **processo permanente** e que se faz necessário **recuperar o conceito de práxis** como a união indissolúvel entre a teoria e a prática. A formação do educador e da educadora deve abranger além de uma gama de conhecimentos, uma postura ante a realidade que lhe permita **transcender o fenômeno escolar**. Essa postura deve ser crítica contra as relações de produção capitalista e todas as formas de controle ideológico imposto pelas classes dominantes de nosso país e pelas agências multilaterais dos países imperialistas na forma de políticas educacionais. O Pedagogo e a Pedagoga devem ser capazes de pensar, propor e intervir na educação vigente com vistas a torná-la um instrumento que contribua para a transformação social (PPP, 2008, p. 29, negritos acrescentados).

A análise do PPP do curso de pedagogia que abriga o PIBID em foco permite apontar que esta proposta se distancia consideravelmente das orientações indicadas nas DCNs, as quais se pautam pela epistemologia da prática, contribuindo para a formação de um pedagogo praticista. Daí emerge a questão de como um curso desenhado nesta perspectiva crítica recebe e concretiza um programa nos moldes do PIBID tal como proposto pelo MEC que, pautando-se pela epistemologia da prática, condiciona a formação docente ao âmbito das experiências imediatas dos professores, mantendo-os no nível do pensamento espontâneo, a serviço prioritariamente da satisfação das necessidades do mercado e da manutenção da ordem estabelecida. E ainda como nele se configura a relação entre teoria e prática, que é o foco deste trabalho.



## 5.2 O SUBPROJETO DO PIBID-PEDAGOGIA

Para buscar uma aproximação a tais questões recorreu-se ao formulário chamado Detalhamento do Subprojeto para Licenciatura em Pedagogia (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011), o qual foi preenchido e apresentado à diretoria de educação básica presencial (DEB) da CAPES, expondo a proposta assumida pelo PIBID neste contexto específico.

Segundo o documento, que apresenta vários recortes do PPP, este PIBID-Pedagogia da UNIR tem vigência inicial de dois anos contados a partir de junho de 2011, quando as atividades começaram. Seu principal objetivo é a inserção de acadêmicos do curso de pedagogia em atividades de docência em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, focalizando o trabalho com a leitura, a escrita e a matemática, que se constituem nos maiores desafios dessa fase do processo de escolarização, como foi apontado na seção três.

O Detalhamento justifica a inserção deste curso de pedagogia no PIBID em vista de sua proposta formativa estar fundamentada

[...] na realidade dos espaços sociais, onde o futuro pedagogo realiza um exercício concreto de pensar uma educação pública que atenda aos interesses das classes populares, observando as perspectivas das transformações sociais, históricas e culturais (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 1).

Especificamente o documento destaca que esta formação vem enfatizando que o conhecimento da realidade cotidiana das unidades de ensino que oferecem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental abre aos futuros professores a possibilidade de ensaiar, testar e avaliar hipóteses e inovações pedagógicas.

Segundo o Detalhamento do subprojeto o crescimento de professores e futuros professores resulta de uma formação inicial que, ao entrecruzar vivências no cotidiano universitário, tais como estudos e eventos da área educacional, e no cotidiano escolar, tais como o estabelecimento de relações com alunos e professores e o desenvolvimento de atividades em sala de aula, permite a apreensão da dinâmica e das contradições da realidade educacional e social. Essa apreensão da complexidade do real se reflete ao mesmo tempo sobre o processo formativo e sobre seus atores, sendo que o primeiro passa a ser orientado para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a internalização de valores e os segundos são levados a entender que a formação do educador é mais que uma iniciativa pontual e conclusiva, mas um processo contínuo. Neste sentido

[...] a experiência da formação inicial aliada ao compartilhamento do cotidiano escolar em sua complexidade gera o entendimento de que a formação do educador é um processo permanente, fazendo emergir a necessidade de recuperar o **conceito de práxis** como a **união indissolúvel**

**entre a teoria e prática.** Ou seja, a formação do educador deve abranger além de uma gama de conhecimentos, uma postura ante a realidade que lhe permita transcender o fenômeno escolar (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 2, negritos acrescentados).

Uma formação assim configurada, ao tomar a educação como instrumento de transformação, pretende estimular a capacidade de pensar autônoma e criticamente, contribuindo para a superação da realidade educacional em nível local e global na medida em que estabelece que conhecimento e postura diante da realidade são pares dialéticos.

A noção, segundo a qual a inserção do futuro pedagogo no contexto da escola se constitui num meio possibilitador de uma apreensão essencial da realidade, é criticada por Saviani (2007). Para o autor o estudante de pedagogia, e certamente de outras licenciaturas também, já chega à graduação detendo grande familiaridade com o contexto escolar, visto que o vivenciou empiricamente durante todo o longo período do ensino básico; assim ele considera recomendável que o processo formativo o distancie da escola e promova sua imersão no estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Na perspectiva do teórico este mergulho os municiaria de ferramentas teóricas as quais permitiriam empreender uma análise do funcionamento das escolas para além do senso comum do qual já se acham impregnados, de modo que pudessem, ao voltar para a escola, observá-la de uma perspectiva orientada pela teoria pedagógica.

Embora esta crítica suscite o questionamento acerca de que o lugar social ocupado promove um olhar do sujeito sobre a escola enquanto aluno muito diverso do olhar do mesmo sujeito enquanto professor ou futuro professor, ela alerta para os limites da imersão de licenciandos no cotidiano da escola e chama a atenção para um aspecto que, no âmbito da epistemologia da prática, queda negligenciado, qual seja, a necessidade das IES se constituírem em centros de formação que propiciem aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos teóricos. Não se trata se apologizar uma formação docente pautada pelo escolasticismo ou polarizada na teoria; o que se quer numa concepção dialética de educação, tal como preconizada na perspectiva crítica, é a superação da polarização, a qual propiciaria aos estudantes condições para uma aproximação da realidade social em sua totalidade complexa.

Tal superação não é alcançada nem pela ênfase escolástica, que vem sendo demonizada pelas correntes da pedagogia nova, desde suas versões mais antigas até as mais atualizadas; tampouco pela orientação epistemológica praticista, que vem sendo empregada no interesse neoliberal. Esta superação está condicionada a uma abordagem práxica da realidade, ou seja, a uma abordagem que considera as especificidades e ao mesmo tempo os atravessamentos e

interpenetrações entre teoria e prática; que as toma como polos opostos, sim, mas indissociáveis e mutuamente constitutivos da realidade. Uma formação assim orientada propicia a apropriação da realidade, em sua estruturação e dinâmica, pelo pensamento que, por essa via, ascende do nível cotidiano ou empírico ao nível dos conceitos ou do pensamento teórico, caracterizado, como propôs Vigotsky (2001), pela tomada de consciência e pela arbitrariedade. Convém reiterar que este autor considerava a superioridade dos conceitos científicos, em relação aos cotidianos no que se refere ao desenvolvimento do pensamento, enquanto instrumentos ou mediadores para o conhecimento e intervenção na realidade e, concomitantemente, para a requalificação do psiquismo, entendido como sistema interfuncional. E considerava também a interdependência que caracteriza as relações entre estes dois processos de pensamento – o científico e o espontâneo.

No que se refere à educação, o que inclui a formação, como processo contínuo, Moraes (2001, p. 9) assinala que ela tem comparecido nos discursos e nas políticas educacionais como uma verdadeira panaceia, capaz de resolver os sérios problemas que assolam a sociedade. No entanto, adverte que “[...] o uso contemporâneo do termo refere-se ao processo que expõe e permite acesso à manipulação de “pacotes” prontos de conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos.” (destaques da autora).

O que, até o momento, se pôde apreender da análise do documento delineador do PIBID em estudo é que, ao fundamentar-se na importância e necessidade de superar a cisão que historicamente vem marcando as relações entre universidade e escola básica mediante a construção e o fortalecimento de uma aliança entre elas, a qual perpassasse e integre toda a trajetória de formação docente, se busca, ao mesmo tempo, atender aos reclamos das instâncias oficiais, gestoras do PIBID, e também manter a perspectiva do PPP do curso de pedagogia.

O ponto de confluência entre o curso de pedagogia em tela, tal como proposto em seu PPP, e o PIBID, quer em sua dimensão mais ampla, aquela das políticas oficiais, quer em sua dimensão mais específica, aquela que foi configurada neste curso da UNIR, é o entendimento de que a integração entre a universidade e a escola básica potencializa o crescimento profissional e pessoal de docentes e futuros docentes e promove a articulação entre a teoria e a prática. No entanto, oficialmente, isto é, nas DCNs e no PIBID tal como proposto pelo MEC, se segue uma orientação neoliberal, responsável pelo acirramento da fragmentação que historicamente marca a formação docente, notadamente pela ênfase no polo da prática em

detrimento do polo da teoria; e institucionalmente, quer dizer, no PPP do curso de pedagogia da UNIR e na configuração local do PIBID, se busca promover deliberadamente, principalmente no PPP, a crítica de tal orientação. Dessa forma o PIBID ora investigado se configura espaço de tensionamentos e contradições já que se articula entre as demandas impostas pelo desenho do curso de pedagogia ao qual se vincula e as determinações das instâncias superiores responsáveis pelo delineamento e gerenciamento do PIBID oficial.

Especificamente a questão da relação entre a teoria e a prática comparece em alguns pontos do documento que apresenta os contornos do PIBID-Pedagogia, objeto desta investigação. Inicialmente o documento, sintonizando-se com o PPP do curso, aponta que

[...] a formação acadêmica inicial não deve e não pode estar distante dos contextos sócio-prático das escolas públicas, mas sim fortalecer-se nas possibilidades de tornar essa interação entre ensino superior e educação básica uma forma de incubar a formação de bons profissionais que carreguem em suas formações o universo complexo e tenso do ideal e real, **da teoria e prática**, da autonomia moral e intelectual e da gestão de bons conhecimentos de conteúdos e classe, que potencialize permanentemente o conhecimento e o desenvolvimento profissional de cada docente e futuro docente (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 2, negritos acrescentados).

O objetivo estabelecido para o PIBID-Pedagogia, qual seja, de introduzir os futuros professores em unidades escolares que atendam turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental, oportunizando-lhes a vivência de uma proposta interdisciplinar de docência, focalizando a leitura, a escrita e a matemática, consideradas as áreas prioritárias e também deficitárias dessa fase do processo de escolarização, se vincula à questão da relação teoria e prática na medida em que

Acredita-se que a inserção de alunos do curso de pedagogia constitui-se numa possibilidade de aproximação deste com seu futuro campo de atuação. O contato com um profissional mais experiente contribuirá para ampliar seus conhecimentos e lhe possibilitará **estabelecer maior relação entre teoria e prática**, pois estará vivenciando as duas situações simultaneamente (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 3), negritos acrescentados).

Aponta-se aqui a mesma orientação oficial segundo a qual ao aproximar-se IES e escola básica se promove a articulação entre a teoria e a prática e, dessa forma, se reafirma a dicotomia. Considerando a perspectiva do PPP se pode supor tratar-se de um entendimento diferenciado dessa articulação, para além de uma mera aproximação com vistas à legitimação das práticas escolares.

No que se refere às estratégias previstas para a atuação dos bolsistas o documento traz uma ênfase sobre a prática, como se pode observar pelas expressões: “discussão das atividades”, “definição de ações”, “proposição de atividades”, “auxiliar o professor da sala”, “registrar as dificuldades”, “planejar atividades”, “discutir resultados”, “reencaminhar ações”,

“organização e execução de propostas alternativas”, dentre outras. Das dez estratégias previstas uma contempla a dimensão do estudo:

**Formar grupo de estudo em conjunto com outros bolsistas e docentes das escolas participantes:** o professor coordenador de área proporrá quinzenalmente a realização de encontros de estudo com todos os alunos bolsistas tendo em vista a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica, o cotidiano escolar, além da *aquisição de novos conhecimentos* na área de formação. Os temas de estudo poderão ser propostos pelo professor supervisor em parceria com o coordenador. Além dos bolsistas também serão convidados a participar destes momentos de estudo os professores das duas escolas atendidas. Os estudos poderão ocorrer nos espaços da própria escola ou na Universidade em ambiente próprio para essa atividade (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 4, negritos do documento, itálicos acrescentados).

E duas estratégias fazem uma menção indireta à teoria:

**Apresentar ao professor coordenador relatório semestral dos resultados:** a cada semestre os alunos bolsistas apresentarão relatório semestral contendo a descrição das principais ações realizadas no período relacionado. *O relatório deverá ser fundamentado* e conter além da introdução, o diagnóstico inicial, as principais atividades realizadas, os resultados alcançados e as considerações finais de cada bolsista. Caberá ao professor coordenador de área auxiliar os bolsistas na escrita deste relatório mantendo devolutivas frequentes aos mesmos.

**Divulgar os resultados:** os bolsistas apresentarão os resultados através de participação em eventos, *publicação de artigos* e realização de seminário anual junto as escolas participantes e a Universidade (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 5, negritos do documento, itálicos acrescentados).

A ênfase dessas estratégias sobre a prática pode se relacionar à orientação oficial do PIBID, que como já foi apontado vincula-se ao paradigma da epistemologia da prática, dando preeminência às vivências empíricas de seus protagonistas, corroborada pela atribuição inerente ao trabalho do professor, que é aquele que primordialmente tem que planejar e operacionalizar situações de ensino.

A proposta do subprojeto descreve uma lista de doze ações interdisciplinares envolvendo leitura, escrita e conhecimento matemático, demandadas dos bolsistas ao longo do programa. Afora as ações previstas para terem lugar no âmbito das áreas contempladas no PIBID-Pedagogia, leitura, escrita e matemática, ainda outras ações dinamizam a proposta, algumas das quais sugerem a relação entre teoria e prática:

[...] realização de **colóquio** com a temática “escrita, leitura e ensino da matemática no Ensino Básico” a fim de **estabelecer discussões preliminares** sobre o processo de ensino e aprendizagem;

**colaboração pedagógica:** caracterizada pela ação conjunta entre docentes e alunos bolsistas. Por um lado, os alunos bolsistas colaborarão com os docentes no planejamento e execução de atividades, socializando com estes conhecimentos teóricos que subsidiarão suas práticas e por outro, os

professores contribuirão com os alunos bolsistas em relação à adequação das atividades, uso do tempo, intervenções, etc.

**sistematização, estudos e análise** para implementação e desenvolvimento das propostas de docência em alfabetização e matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

aplicação das atividades, com a **reflexão sobre a prática** vivenciada em sala de aula e sua avaliação;

**produção de artigos** e/ou memorial pelos alunos bolsistas [...] (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 7 e 8, negritos acrescentados).

Destaca-se que no caso da “realização de colóquio” se remete ao âmbito da IES, assim como a “sistematização, estudos e análise” e a “produção de artigos”; no caso relativo à colaboração pedagógica os alunos bolsistas, enquanto representantes da IES, recebem a incumbência de socializar conhecimentos teóricos com os professores da escola básica, que comparecem auxiliando nas questões práticas; aqui a dicotomia entre teoria e prática, com a IES detendo a primeira e a escola básica a segunda, figura mais explicitamente. A questão da “aplicação das atividades” remete primeiramente a escola básica, mas também se apresenta uma interface com a IES e o processo formativo como um todo no que se refere à “reflexão sobre a prática”.

Alguns dos resultados pretendidos pelo PIBID-Pedagogia em estudo estão expressos em sintonia com o PIBID oficial, sendo que a questão da relação entre teoria e prática também neles se insinua:

Integrar e mobilizar os **saberes científicos**, adquiridos na formação inicial, com os **saberes da experiência** de professores em exercício;

Possibilitar aos bolsistas (supervisores e acadêmicos) e professores, momentos de estudos para **ampliação de conhecimentos** nas áreas de atuação do subprojeto;

Promover a necessidade permanente da **discussão**, da **reflexão** e do **debate** sobre as práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar;

Divulgar e **publicar** os resultados em periódicos locais e nacionais (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 9, negritos acrescentados).

Como se pode perceber, no caso deste formulário que detalha o PIBID-Pedagogia em tela não é explicitada uma concepção tão clara acerca da relação entre teoria e prática, visto que o documento, de teor bastante resumido, enfatiza a importância da articulação entre a universidade e a escola básica para a formação dos futuros professores e como meio de promover a integração entre teoria e prática. Este enfoque possibilita que o PIBID local se ajuste ao PPP do curso, no sentido de que ali a prática educativa é tomada como ponto de partida para a intervenção do educador e também ao direcionamento impresso oficialmente ao PIBID pelo MEC, como já foi apontado.

No entanto, ao atrelar a relação entre teoria e prática à integração entre a IES e a escola básica, na medida em que o PIBID oportuniza a vivência simultânea do bolsista na realidade universitária e escolar e contribui para a aproximação entre professores e futuros professores, pode-se estar incorrendo na dicotomização, distanciando-se da proposta dialética presente no PPP. Num formato dicotômico o papel do formador da IES é garantir o acesso aos conhecimentos teóricos para subsidiar a atuação do bolsista de iniciação à docência e, por extensão, do professor supervisor que, na qualidade de co-formador, deve garantir os conhecimentos práticos. Reitera-se que a dita integração se constitui mais numa aproximação, como já foi indicado, com vistas à legitimação das práticas escolares no âmbito da IES.

A consideração de que o PIBID-Pedagogia em estudo se constitui num campo de tensionamentos, bem como dos limites e possibilidades que oferece para a integração entre a escola básica e a IES, tomado como fator privilegiado da relação entre a teoria e a prática, é expressa nos relatos disponibilizados para esta pesquisa. Por um lado, compreende-se que há ganhos quando os futuros professores acessam a dinâmica da escola e interagem com os professores que nela já atuam e há igualmente ganhos quando os professores em atuação se inserem na dinâmica de atividades propostas na universidade, conforme se observa no fragmento abaixo:

[...] Trabalhar em parceria professor na universidade, professor na escola e as crianças permite às acadêmicas essa ponte diferenciada que antes não se tinha; antes para ir para a escola você saía daqui da UNIR e ia direto aplicar alguma coisa na sala do professor ou você chegava para o professor e ele te dava um conteúdo, você planejava e voltava para dar aula na sala dele. Não se planejava com o professor, não se discutia com o professor, não se estava junto nessa formação. [...] Hoje não, nós supervisoras do PIBID, acompanhamos todas as fases do projeto, da aula; as pibidianas estudam aqui na universidade, fazem o mapeamento junto com a gente e nós discutimos o que vai ser feito com as nossas crianças. Se nós precisamos de ajuda novamente elas recorrem aos professores da universidade, fazem sessões de estudo, discussões sobre o assunto, nós participamos também; os professores da universidade [referindo-se àqueles ligados ao PIBID] vão à escola estudar e discutir conosco [...]. Então, assim, nós estamos junto com as meninas e nós também aprendemos com elas [...] (Entrevista, supervisora 4, outubro 2012).

Por outro lado, há também a realidade das resistências que marcam a relação de trabalho dos futuros professores com os professores mais experientes num programa como o PIBID. Embora reconheçam que é positivo para seus alunos o clima de novidade e as propostas diferenciadas trazidas pelas pibidianas à sala de aula, ainda assim professores da escola podem manter reservas, o que a colaboradora encara, no relato abaixo, como um prejuízo para as licenciandas envolvidas no PIBID:

[...] até antes de iniciar essa nossa entrevista a gente estava conversando dessa dificuldade que as bolsistas estão tendo lá na escola que eu trabalho, porque muitas vezes o professor está tão acostumado ali naquela coisinha fechadinha, ele já está a 20 anos trabalhando daquela forma, e quando chega algo novo ele fica... ele gosta porque é algo diferente, os alunos se interessam, porém para ele é difícil; se ele não buscar esse conhecimento novo, como se trabalhar, fica difícil para o professor. Então eu vejo [...] que isso prejudica o bolsista; porque nem todos os professores que aceitaram, por exemplo, estar trabalhando no reforço com as bolsistas participam; a metodologia deles está um pouco, assim,... ainda é um pouco tradicional. Eu como supervisora, a gente planeja, a gente estuda o tempo todo, e quando se leva para sala a gente vê, assim, que as professoras ficam sobrecarregadas, quando chega essa parte de algo novo; mas para os alunos é muito bom, eles demonstram; e as professoras de sala ficam maravilhadas, ‘nossa, aquele aluno não conseguia fazer, como ele conseguiu?’ Foi diferente, tentaram algo que as professoras ainda não tinham tentado; só que para elas acompanharem as bolsistas, teriam também que voltar ao estudo e é onde a gente sabe que muitas vezes o professor já está tão, vamos supor, no fim de carreira que ele já não quer mais ir buscar essa inovação para ele e isso acaba prejudicando bastante, eu acredito, assim, as bolsistas nesse ponto [...] elas têm deparado um pouquinho com essa dificuldade do professor que já aceitou estar buscando e de outros professores aceitarem isso (Entrevista, Supervisora 2, outubro 2012).

Em ambos os fragmentos as bolsistas de iniciação à docência aparecem como uma ponte que pode ligar as necessidades da sala de aula aos recursos da IES, gerando neste processo novas demandas e modos distintos de encará-la. No primeiro caso, a partir da perspectiva de uma supervisora que estava no PIBID desde seu início, em junho de 2011, se enfatiza o crescimento e a contribuição possibilitados por esta situação de parceria, especialmente quando ela afirma “Se nós precisamos de ajuda novamente elas recorrem aos professores da universidade, fazem sessões de estudo, discussões sobre o assunto, nós participamos também” e quando marca que “nós estamos junto com as meninas e nós também aprendemos com elas”. No segundo caso se apresenta a perspectiva dos demais professores da escola, não bolsistas do PIBID, pontuando-se as dificuldades, as resistências e a produção de uma demanda que nem todos os professores desejam enfrentar, visto que a supervisora, envolvida no programa desde fevereiro de 2012, afirma que “quando se leva para sala a gente vê, assim, que as professoras ficam sobrecarregadas, quando chega essa parte de algo novo”.

No contexto dessas tensões os relatos dão conta de mostrar que, embora prevaleça uma concepção dicotômica, na qual a teoria assume um papel prescritivo, ou seja, orientado para o ‘como fazer’, as envolvidas apresentam diferentes níveis de apropriação da temática referente à relação teoria e prática, sendo que algumas expressam uma concepção mais próxima da dialética, que emana do PPP do curso. Nesta perspectiva a teoria se constitui num instrumento para a apreensão e problematização das formas pelas quais a escola e os professores vêm



organizando seu trabalho e como estas se articulam e expressam as tensões do sistema econômico e sociopolítico vigente no país, com vistas à compreensão crítica e à transformação desta realidade e dos sujeitos que nela trabalham. Neste sentido alguns relatos de bolsistas envolvidas com este PIBID desde seu início, em 2011, apresentam proposições situadas numa vertente que avança para além da forma, tal como se pode observar nos seguintes fragmentos:

[...] eu não vejo uma prática em sala de aula sem associar a teoria com a prática, em nenhum momento. E o PIBID contribuiu muito com isso porque até então a gente, pelo menos eu, pensava assim ‘onde eu vou usar isso que estou aprendendo aqui nessa universidade?’ ‘Isso tudo é ilusão, isso não acontece dessa forma, isso não aconteceu comigo dessa forma’. Então era uma visão, assim, errônea que eu tinha até o PIBID e que muitos outros colegas infelizmente ainda têm, que quando a gente vai para a sala de aula a gente pensa assim: ‘poxa, sem os estudos, sem a teoria o que eu iria fazer em sala de aula, coitado desses alunos’; foi o meu estudo, foi a teoria o alicerce, a base para o meu conhecimento para poder estar aqui e passar para esses alunos; a partir do conhecimento deles, associar a teoria com a prática. Então eu não vejo como separar a teoria e a prática, hoje [...] (Entrevista, Licencianda 6, outubro 2012).

[...] não em detrimento uma da outra; não é valorizar mais a prática ou valorizar mais a teoria. A questão é que elas se completam, não existe teoria sem prática, não existe prática sem teoria. Eu acho que o que a gente coloca aqui é essa ponte, o aluno estar mais familiarizado com o uso que se faz desse conhecimento na sala de aula; ele sai do PIBID, acho, mais apto a dar aula, mais apto a trabalhar na escola porque ele consegue fazer essa ponte, ele consegue estreitar essa relação, o trabalho na escola e o trabalho na universidade. Aqui passa a não ser só teoria e lá passa a não ser só prática; acho que o viés é esse. (Entrevista, Supervisora 4, outubro 2012).

[...] acredito que essa relação da teoria com a prática para nós aconteceu desde o início. Quando foi para a gente aplicar as primeiras atividades, além de termos o encontro de formação aqui, tivemos lá no colégio também. Então a gente leu e a partir desse estudo foi possível montarmos uma sequência de atividades para aplicar. A partir desse estudo decidimos de que forma começaríamos a trabalhar; primeiro a gente tinha que saber por onde começar, então a partir desses estudos que a gente fez, lemos bastante, aí sim foi possível decidir [...] a gente estudou, fez os encontros de formação aqui [...] lá no colégio também. [...] eu acho que sem relacionar a teoria com a prática não tem como. A gente faz bastante encontros, discute, tem oportunidade de ver e também as atividades que não dão certo a gente tem oportunidade de estudar, refazê-las, aplicar e a partir disso a gente tem um resultado (Entrevista, Licencianda 16, outubro 2012).

Neste terceiro depoimento a participante destaca a vivência dos momentos coletivos propiciados pelo PIBID. De fato, a imersão no campo empírico possibilitou apreender que o PIBID-Pedagogia investigado está organizado numa dinâmica geral que envolve estudar, planejar, aplicar, discutir e socializar. As discussões perpassam os momentos de estudo e planejamento que ocorrem tanto na UNIR como nas escolas participantes do programa; os

momentos de aplicação referem-se à atuação das bolsistas de iniciação à docência no contexto da sala de aula das escolas, os quais oferecem o material que, juntamente com os momentos de estudo, alimenta as discussões; e a socialização dessas vivências, elaboradas no processo, ocorre mediante a participação em um evento promovido pela UNIR, ao final do semestre, denominado Seminário Parcial, no qual são apresentados relatórios e artigos produzidos pelas envolvidas e para o qual as escolas participantes são convidadas. Entende-se que esta dinâmica, ao permear o contexto da IES e da escola básica, apresenta potencialidades e limites para a articulação teoria e prática, como se procurará demonstrar a seguir.

### 5.3 POSSIBILIDADES PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Dentro da dinâmica do PIBID os momentos de estudo, planejamento e discussão, que ocorrem tanto na IES quanto na escola básica, são reputados muito importantes pelas participantes visto que neles são possibilitados subsídios, orientações e trocas para a análise das experiências que estão sendo vivenciadas, das atividades que estão sendo aplicadas, das dificuldades encontradas; são momentos de trabalho coletivo onde ocorrem mútuas interferências. O depoimento abaixo é expressivo desse fato:

[...] nós aqui temos um grupo de acadêmicas do PIBID, nós estamos num grupo, nós sentamos, avaliamos; [...] vamos trocar ideia, experiências, e vamos colocar em prática, vamos ver o que tem a ver a teoria com a prática; tem todo um estudo [...] todo mundo senta, todo mundo chega, todo mundo querendo falar ao mesmo tempo, todo mundo com experiência, todo mundo querendo citar, todo mundo querendo ver, todo mundo querendo contar o que aconteceu e colocar ‘nossa, aconteceu mesmo daquele jeito que nós tínhamos pensado’; ‘não, o meu não aconteceu, não deu certo’ [...] Acontece o planejamento dentro do PIBID, nós pibidianas sentamos com os orientadores e planejamos [...] (Entrevista, Licencianda 11, outubro 2012).

Tais momentos constam da proposta do programa, encaminhada à CAPES, como segue:

**Participar de reuniões com o professor coordenador e supervisor:** quinzenalmente, bolsistas, coordenadores e supervisores discutirão as principais atividades desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas pelos alunos bolsistas e supervisor na execução das mesmas e as novas ações a serem tomadas. Além da finalidade pedagógica, as reuniões terão caráter também administrativo, colocando os bolsistas a par das questões relacionadas ao projeto no âmbito da instituição.

**Formar grupo de estudo em conjunto com outros bolsistas e docentes das escolas participantes:** o professor coordenador de área proporá quinzenalmente a realização de encontros de estudo com todos os alunos bolsistas tendo em vista a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica, o cotidiano escolar, além da aquisição de novos conhecimentos

na área de formação. Os temas de estudo poderão ser propostos pelo professor supervisor em parceria com o coordenador.[...]

**Planejar juntamente com o professor supervisor atividades que leve em consideração os níveis de aprendizagem das crianças:** uma vez por semana, durante um período de quatro (04) horas, os bolsistas se reunirão com o professor supervisor a fim de planejar, discutir resultados e reencaminhar as ações (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 3 e 4 negritos do documento).

Como se pode observar a proposta prevê que alguns desses momentos se realizem com todo o tripé do PIBID-Pedagogia – coordenadora, supervisoras e licenciandas; outros devem se dar entre as licenciandas e as supervisoras. Preveem-se encontros com periodicidade quinzenal e semanal.

Os encontros quinzenais para **reuniões** foram pensados no sentido de aliar finalidade pedagógica e administrativa, ou seja, um momento para se tratar de questões relativas às vivências das bolsistas na escola em termos de atividades, dificuldades e estratégias, e também de questões ligadas às diretrizes, funcionamento e demandas do PIBID, enquanto política pública. Na proposta o tripé do programa deve comparecer a estas reuniões. O relato da coordenadora esclarece como estes momentos têm se concretizado:

[...] as supervisoras têm reunião comigo a cada quinze dias; [...] nas reuniões com as supervisoras eu quero discutir questões que talvez não queira discutir com as bolsistas, que dizem respeito à atuação da supervisora, algumas problemáticas que dependem da gente tomar decisões para orientar as bolsistas; assim nos reunimos eu e elas apenas. Então, depois desses encaminhamentos que a gente propôs, do que discutimos, tanto elas discutem com as bolsistas como eu discuto com as bolsistas (Entrevista, Coordenadora, outubro, 2012).

Quanto à formação de **grupos de estudos** foram pensados visando oferecer elementos que possibilitem a reflexão sobre a prática pedagógica e o cotidiano da escola, além de agregar novos conhecimentos na área da formação docente, numa periodicidade quinzenal. Algumas ações previstas no delineamento do PIBID-Pedagogia se orientam no sentido desses estudos, tais como:

Encontros de formação com Alunos-Bolsistas, Professores Supervisores, Professor Coordenador e demais docentes das escolas participantes para discussão das temáticas a serem trabalhadas. Serão realizados diagnósticos prévios, escolha de materiais a serem estudados, etc.

Sistematização, estudos e análise para implementação e desenvolvimento das propostas de docência em alfabetização e matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 7 e 8).

Segundo a coordenadora, estes momentos de estudo se materializam no PIBID mediante oficinas e formações, pelas quais o programa tenta garantir a articulação entre teoria e prática:

[...] A gente aqui faz a formação, às vezes com mais intensidade, às vezes com menos intensidade, dependendo do período também e da nossa disponibilidade. Então a gente sempre tem um dia que deixamos para elas, entre eu, coordenadora, e as bolsistas. [...] por exemplo, numa situação em que temos que dar conta de fazer uma jogoteca, ou de utilizar os jogos, sempre procuramos primeiro estar **estudando** com as meninas o uso do jogo no contexto escolar, as implicações, os cuidados que se deve tomar e aí depois é que vamos para a prática. Então eu acho que nesse aspecto elas conseguem fazer uma articulação; tentamos colocar sempre o seguinte: a teoria é essencial para que possamos entender o que vamos fazer lá na sala de aula. Então, quando a gente **estuda** eu percebo que conseguimos articular melhor [...] Porém, quando a gente não tem muito tempo para **estudar** eu vejo que fica mais na prática mesmo. Então tem momentos que a gente consegue uma boa articulação e tem momentos que eu acho que ainda precisa melhorar. (Entrevista Coordenadora, outubro 2012, negritos acrescentados).

Nesta passagem se percebe que o estudo se configura num meio de acessar a teoria que, por sua vez, vai possibilitar um entendimento do que deve ser feito na prática. Assim a teoria ganha precedência sobre a prática e assume um caráter prescritivo. Se por um lado isto denota uma concepção dicotomizada da relação teoria e prática, por outro pode apontar a necessidade de empreender uma ação consciente, intencional e teleológica, característica do fazer humano, como já foi referido. Assim que a grande questão, talvez, não seja o fato do estudo da teoria estar vindo primeiro no âmbito dos processos formativos, mas o fato de estar servindo somente à compreensão do que fazer, ou seja, da forma que a ação docente deve tomar, desprezando-se seu potencial para a apreensão e a problematização do conteúdo concreto, ou seja, das múltiplas determinações que se articularam para configurar a realidade educacional. Com efeito, acerca das consequências positivas da teoria, Moraes (2009, p. 587) afirma que

No caso da educação, ela pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana.

Sendo o estudo concebido como um meio de acesso à teoria que subsidiará uma prática posterior, a responsabilidade pela sua promoção e pela criação de situações de estudo se torna prerrogativa dos formadores que, no caso do PIBID, envolvem os professores da IES e os professores supervisores, que atuam na escola básica. Neste sentido a coordenadora destaca a contribuição do desempenho das supervisoras para o enriquecimento da formação do futuro pedagogo:

[...] também a gente tem supervisoras que dão conta de fazer isso muito bem; tem supervisora, por exemplo, que ao inserir qualquer conteúdo novo que os

meninos tenham que planejar, solicita que eles estudem primeiro. Então ela manda texto para o *e-mail* deles ou para o *e-mail* do PIBID, ela discute esses textos com eles e depois planeja; às vezes chama até pessoas de alguma determinada área para discutir e depois eles vão para a sala de aula [...]. (Entrevista Coordenadora, outubro 2012).

As bolsistas de iniciação à docência também expressam esta concepção de estudo e destacam o valor atribuído aos momentos em que ele ocorre, como se pode observar nos relatos abaixo, todos provenientes de estudantes participantes do PIBID desde 2011.

[...] nós estudamos; porque tudo que a gente vai aplicar em sala de aula é estudado; se nós vamos aplicar ortografia, a gente estuda aqui ortografia. Então, a **teoria** é o alicerce [...] (Entrevista Licencianda 6, outubro 2012, negritos acrescentados).

[...] foi a partir desses grupos de **estudos** que eu comecei a saber como me portar na sala, porque eu não sabia nem como me portar lá dentro, quando chegasse; então, foi a partir dos grupos de estudo [...] (Entrevista, Licencianda 7, outubro 2012, negritos acrescentados).

[...] primeiro a gente fez as sessões de **estudo** com os nossos coordenadores e primeiro eles apresentaram a **teoria** pra gente; a gente estudou e viu o que seria melhor para aplicar na sala de aula, levar pra fazer o planejamento e aplicar na sala de aula [...] (Entrevista, Licencianda 13, outubro 2012, negritos acrescentados).

[...] a gente estudou muito e muitas vezes na faculdade e, na escola, quando nós estávamos aplicando a atividade e a gente via a criança lá e já pensava, eu mesma pensei várias vezes ‘nossa, eu estudei isso lá na faculdade’; aí eu ia lá ‘é nesse momento que eu devo questionar’, porque a partir dali, igual Piaget fala, a partir daquilo que a criança já consegue fazer sozinha, mas ainda com dificuldade, e a gente intervindo, é nesse momento que o aprendizado acontece [...] (Entrevista, Licencianda 12, outubro 2012, negritos acrescentados).

[...] sem esse conhecimento da **teoria**, sem os **estudos** feitos a gente não tinha como trabalhar [...] (Entrevista, Licencianda 15, outubro 2012, negritos acrescentados).

As reuniões de **planejamento** foram pensadas como encontro semanal entre as bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras, com duração de quatro horas, e objetivando planejar atividades, discutir resultados e reencaminhar ações. As ações previstas no sentido de concretizar o planejamento envolvem:

Colaboração pedagógica: caracterizada pela ação conjunta entre docentes e alunos bolsistas. Por um lado, os alunos bolsistas colaborarão com os docentes no **planejamento** e execução de atividades, socializando com estes conhecimentos teóricos que subsidiarão suas práticas e por outro, os professores contribuirão com os alunos bolsistas em relação à adequação das atividades, uso do tempo, intervenções, etc.

Realização do **planejamento coletivo** das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Desenvolvimento de estratégias e de material didático de apoio para transformar os conteúdos selecionados em fonte de interesse do aluno (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 8, negritos acrescentados).

Concretamente a coordenadora informa que:

[...] As bolsistas têm reuniões semanais com as supervisoras, e nessas reuniões eu procuro me fazer presente; são reuniões de **planejamento**, mas elas acabam estudando, discutindo também as atividades realizadas. (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012, negritos acrescentados).

As reuniões de planejamento se configuram um espaço de discussão e amadurecimento, como se pode ver nos seguintes relatos:

[...] tudo é discutido; é feito o mapeamento, a supervisora orienta, auxilia lá na sala, na hora de coletar, depois tem análise do mapeamento; então cada dupla faz análise da sua turma, depois, normalmente elas têm uma reunião de socialização desse mapeamento e aí a gente pede que elas sempre levem em todo o planejamento esse mapeamento e os textos dos alunos, pois somente pelos mapas não temos condições de saber exatamente quais as dificuldades. Mas sempre é discutido com todas (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

[...] no começo, nos planejamentos, sentávamos todas lá e ficávamos, assim, perdidas; depois fomos ganhando mais confiança, fomos amadurecendo e de repente a gente já olhava para a atividade e falava ‘precisa ser melhorada’; e isso, é claro, que a supervisora do programa perguntava: ‘essa atividade, podemos aplicar na sala, dessa forma?’ ‘Não professora, assim não, vamos dar uma mexida aí porque isso não vai propiciar avanços’ Nós já fomos amadurecendo isso aí: ‘isso não, professora, isso aqui não! Vamos tirar, vamos trocar; isso aqui não, isso aqui pode deixar porque essa atividade está boa’. Isso, nossa, enfim, uma série de outras coisas (Entrevista, Licencianda 12, outubro 2012).

Além de se envolverem nesta reunião semanal de planejamento, a coordenadora refere que as bolsistas de iniciação à docência também tiveram acesso ao planejamento anual realizado na escola visto que no início do ano, mediadas pela professora supervisora que teve uma conversa prévia com as professoras das turmas onde se faria o trabalho, elas foram para lá e o acompanharam, concretizando a proposta que intenta propiciar às licenciandas:

Participar de reuniões pedagógicas, planejamento, conselhos de classe, reuniões de pais e outros eventos organizados pela escola (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 8).

Estes momentos destinados às reuniões, ao estudo e, principalmente, ao planejamento semanal se articulam com os momentos de **aplicação** das atividades de ensino-aprendizagem e com as demais vivências esperadas das licenciandas do PIBID no contexto da escola, assim previstas no Subprojeto:

Atuar como professor auxiliar em classes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Exercer a docência em aulas de reforço escolar.

Planejar e realizar reuniões de pais, juntamente com o professor titular.

Planejar e executar projetos didáticos interdisciplinares.

Realizar oficina para confecção de materiais didático-pedagógicos (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 8).

Para tanto foram planejadas algumas estratégias:

**Realizar levantamento das principais dificuldades apresentadas nas respectivas áreas de atuação:** com o objetivo de conhecer melhor a realidade escolar, os alunos bolsistas realizarão juntamente com a equipe gestora das escolas o levantamento das principais dificuldades enfrentadas *em relação ao ensino e aprendizagem* em todas as áreas do conhecimento. Este levantamento será o passo inicial para a definição das ações propostas em sala de aula e no reforço escolar. O levantamento será condição para a proposição de atividades interdisciplinares no que tange a leitura, escrita e matemática prioritariamente.

**Levantar em parceria com o professor supervisor as principais ações e recursos a serem utilizados no atendimento as dificuldades enfrentadas pela escola nas respectivas áreas:** Para o levantamento, os alunos bolsistas atuarão como colaboradores de sala onde além de auxiliarem o professor titular terão também a incumbência de registrar as maiores *necessidades das crianças*. Após esse primeiro contato com as crianças e o corpo docente os bolsistas realizarão pesquisas sobre recursos a serem utilizados. Estes recursos serão analisados juntamente com o professor supervisor e discutidos com a administração escolar.

**Propor alternativas de acompanhamento específico às crianças por meio do reforço escolar:** os alunos bolsistas assistirão inicialmente algumas aulas de reforço escolar com vistas a levantar os principais problemas que ocorrem neste momento específico. Também dialogarão com os docentes a fim de conhecer melhor as necessidades das crianças que frequentam o reforço escolar. Em seguida organizarão e executarão *propostas alternativas* de reforço tendo em vista o melhor aproveitamento dos espaços e tempos disponíveis para esta tarefa bem como o avanço na aprendizagem dos alunos. (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 3, 4 e 5, negritos do documento, itálicos acrescentados).

Para concretizar esses levantamentos acerca das dificuldades de ensino-aprendizagem e das necessidades das crianças em sala de aula e propor ações para enfrentá-las:

[...] um dos instrumentos principais que a gente usa é o mapeamento; fazemos o mapeamento em Língua Portuguesa e Matemática que são o foco do nosso subprojeto [...] (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Considerando que a construção desse instrumento acenou possibilidades de articular teoria e prática, a coordenadora explica que:

[...] esse instrumento é construído com as supervisoras, a coordenadora, que sou eu, e as bolsistas. As professoras de sala têm acesso, mas elas não participam desse mapeamento; elas têm depois o resultado; até agora a gente não percebeu nenhuma que, por vontade própria, comesse a fazer esse mapeamento também [...]. (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Em vista dessa passagem convém reiterar o que foi anteriormente analisado, isto é, que o PIBID não garante um envolvimento para além dos bolsistas, como querem os discursos

oficiais. Talvez as professoras que cedem o espaço de suas salas para a atuação das pibidianas vejam as propostas destas estudantes como algo do programa e daqueles que estão nele imersos e não como possibilidade para elas, que estão de fora. É neste sentido que um programa nestes moldes pode naturalizar a ideia de que a responsabilidade na formação dos novos professores está condicionada ao recebimento de bolsa, gerando um descomprometimento dos professores mais experientes, não gratificados.

Não quer dizer, no entanto, que não se consiga algum envolvimento para além dos bolsistas, conforme demonstra o fragmento abaixo:

[...] Parece-me que uma das supervisoras da escola 1 planeja depois junto com as professoras as demais atividades; então ela está sempre conversando com essas professoras. Lá na escola 2 alguns professores participam desse planejamento junto com a supervisora e com as bolsistas, então lá a gente tem três professores que planejam junto com as meninas e tem alguns que não planejam, só recebem as meninas. É, eu acho que eles não tem conseguido isso muito, não (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Assim é que o PIBID local tem provocado uma repercussão ainda tímida na escola, o que marca seus limites no sentido de produzir um impacto transformador da realidade escolar. Apontam-se também seus limites ao tentar articular teoria e prática pela aproximação entre IES e escola básica, mesmo numa perspectiva dicotômica; se o coletivo de professores da escola, detentores do saber prático, não se envolve minimamente com as propostas oriundas da IES, detentora do saber teórico, a articulação advogada não se estabelece e pode até se produzir um aprofundamento da dicotomia.

Retomando a explicação acerca do processo de construção do instrumento que serve ao levantamento das dificuldades e necessidades encontradas no contexto da sala de aula, ponto de partida para a atuação das pibidianas na escola tem-se que:

[...] a gente busca usar mapeamentos que já são, de certa forma, discutidos por autores. Então em Língua Portuguesa temos mapeado principalmente a questão da pontuação, da ortografia, organização textual, segmentação, alfabetização, e em Matemática a gente trabalha a escrita numérica, adição, resolução de problemas... No primeiro ano a gente aperfeiçoou um mapeamento que nós mesmos criamos, mas esse ano já usamos mapeamentos que a gente encontra em livros. (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Sendo que o relato indicava que o tripé do PIBID em estudo se pautava por algum referencial teórico ao construir o instrumento para o mapeamento, se perguntou se havia uma explicitação das bases teóricas por parte de todo o grupo, obtendo-se a seguinte resposta:

[...] todas elas sabem quais são os autores, quais são os livros; às vezes é mais de um. Normalmente a gente tenta estudar antes; então, por exemplo, esse ano nós fizemos o mapeamento; as professoras queriam fazer um mapeamento de Matemática e nós não tínhamos um instrumento ainda,



tínhamos tentado um instrumento ano passado e não tinha dado muito certo. Então eu peguei os textos da revista Nova Escola, tinha um especial sobre mapeamento, mandei para elas. Numa reunião de planejamento nós lemos, discutimos o texto e a partir daquele a gente fez o nosso [...], tentando seguir os mesmos aspectos que a teoria dizia que era para ser seguido. Então sempre tem essa preocupação de saber quem são os autores, como eles estão discutindo [...]. (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Primeiramente vê-se que embora este processo de construção do instrumento que serve ao mapeamento das necessidades de ensino-aprendizagem tenha sido situado, para efeito dessa exposição, no contexto dos momentos de aplicação, relativos à atuação das pibidianas no espaço escolar, a passagem destacada revela que ele perpassa os momentos de estudo e planejamento, já apontados. Fica assim posto que esta separação formal de cada momento da dinâmica do PIBID tem finalidade puramente expositiva; na realidade, em seus movimentos e contradições, estes momentos se interferem mutuamente e existem em função um do outro.

Neste fragmento aparece tanto a defesa de uma ação fundamentada quanto uma concepção de teoria prescritiva, conforme o trecho: “tentando seguir os mesmos aspectos que a teoria dizia que era para ser seguido”. O que é coerente com o material tomado como teoria, no caso, textos da revista Nova Escola, a qual enfatiza o como fazer, ou seja, a operacionalização da situação didática, que obviamente figura como uma preocupação inerente à função docente.

Assim, o questionamento que se levanta não é quanto à utilização desse material no contexto formativo, haja vista tratar-se de periódico de circulação nacional que, por ter preço acessível e ser assinado por várias secretarias de educação, chega a muitas escolas do país, o que justificaria sua exploração crítica na trajetória de formação docente. A questão, como já foi dito, é tomar tais textos como aquilo que, à luz da psicologia histórico-cultural, eles não são.

Neste sentido este processo coletivo de construção de um instrumento de intervenção, teoricamente mediado, acaba sendo limitado porque o material tomado como teoria não se constitui em objeto simbólico no qual estão acumuladas as capacidades humanas formadas sócio-historicamente. Assim, embora o material possa se prestar ao direcionamento do como fazer pedagógico, é limitado para promover o desenvolvimento que interfere dialeticamente no sujeito e na realidade na medida em que seu conteúdo não expressa o processo ontológico da realidade humana e os modos como este tem se dado ao longo da história.

Ademais, Moraes (2009) denuncia um movimento de desqualificação do conhecimento e da teoria, que tem se infiltrado nas ciências sociais em geral e na educação, em particular, pela negação do emaranhado de mediações que constituem o real e sua redução às percepções

sensíveis e imediatas dos sujeitos singulares, que são levados a assumir uma atitude passiva e acrítica diante da complexidade da realidade educacional. Segundo a autora as epistemologias da prática, em suas diferentes versões, são utilizadas neste movimento vez que concebem o conhecimento legítimo como sendo fundado e validado na experiência empírica, ou seja, “[...] a experiência sensorial é vista como o próprio conhecimento do mundo e o constructo teórico daí decorrente não tem interesse em indagar se a experiência, por si só, pode constituir o mundo de forma adequada [...]”. Dessa forma não se ultrapassa “[...] as mistificações reais, as categorias falsas ou ilusórias em si mesmas” e não se pode compreender as estruturas causais dos fenômenos educacionais visto que “são as formas mais sofisticadas de conhecimento e alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da práxis humana, possibilitando um aprofundamento da própria ontologia da vida cotidiana”. (p. 602).

O processo de construção do mapeamento quase não apareceu no relato das licenciandas, exceto no de uma que a ele alude como exemplo de situação potencializadora da articulação entre teoria e prática:

[...] uma situação marcante que seria a do mapeamento, quando nós estudamos como fazer um mapeamento, que até então eu não tinha nem noção de como era, como a gente chega; eu me preocupava muito ‘como vou chegar na sala de aula e o que vou trabalhar primeiro, como é que vou fazer isso?’ E o mapeamento possibilitou isso; nós podíamos descobrir o que os alunos já sabiam e o que eles poderiam aprender ou poderiam melhorar [...]. (Entrevista, Licencianda 15, outubro 2012).

No âmbito que neste trabalho foi denominado momento da aplicação ainda estão previstas

Aplicação das atividades, com a reflexão sobre a prática vivenciada em sala de aula e sua avaliação;

Participação em reuniões pedagógicas nas escolas participantes; (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 8).

Além da alusão às sessões de estudo, aos encontros de formação e às discussões, que perpassam toda a dinâmica, aspectos referentes ao momento da aplicação estão muito presentes nos relatos das licenciandas, ao apontarem situações onde percebiam a articulação entre teoria e prática: a sondagem, que é o instrumento utilizado para mapear questões da Língua Portuguesa; o uso do material dourado e do ábaco; as atividades diferenciadas (do ensino tradicional); o uso de jogos, os momentos de intervenção nas atividades com as crianças. Algumas informam terem buscado ingresso no PIBID justamente para vivenciarem a experiência de articular a teoria vista na IES com a prática que ocorre na escola.

Um aspecto que se salientou desde o início do processo de escuta dos relatos das participantes refere-se a este momento da dinâmica geral do PIBID-Pedagogia relativo à

aplicação. As alusões à aplicação das atividades na sala de aula junto aos alunos da escola apareciam com muita frequência nas falas, principalmente das licenciandas, o que suscitou a necessidade de tentar entender o significado, neste contexto, de aplicar as atividades do PIBID na escola.

Foi possível identificar que há diferenças entre, por exemplo, tomar-se uma proposta de atividade de ensino oriunda de livro ou revista didático-pedagógica, estudar e discutir suas bases teóricas, e, considerando a realidade concreta da sala de aula na qual se pretende aplicá-la, planejar coletivamente uma sequência didática, e depois ainda submeter esta vivência a uma avaliação coletiva; e tomar esta mesma atividade e tentar fazer uma transposição para a sala de aula tal como a aplicação de um modelo. Neste último caso mantém-se no nível da forma; no primeiro criam-se condições para abstrair da forma e avançar para o conteúdo, ou seja, para a teoria, enquanto produto do pensamento. A fala de uma das supervisoras, ao exemplificar a possibilidade de articulação entre a teoria e a prática pela elaboração de sequências didáticas, expressa um exemplo do primeiro caso:

[...] as crianças fizeram uma produção de textos e nós mapeamos essa produção buscando os erros mais comuns que as crianças utilizavam; verificamos que os alunos tinham muita dificuldade nos usos do ‘s’. Então procuramos os professores da universidade que se dispuseram a ajudar-nos no projeto; eu indiquei uma leitura para as meninas que foi o ‘Ortografia’, do Artur Gomes de Morais<sup>23</sup> e as meninas leram o livro; uma professora aqui da UNIR foi na escola discutir conosco os aspectos teóricos do livro, nós passamos para ela qual era a dificuldade das nossas crianças, no caso, os usos do ‘s’; ela discutiu com a gente quando se usa ‘s’, porque se usa ‘s’, do ponto de vista de letras e pedagogia; depois, comigo, as meninas tentaram fazer essa transposição de quando se usa para como se discutir isso na escola. Então a teoria, no caso do Artur, a discussão feita pela professora da UNIR, a realidade da sala em que as crianças apresentavam essa dificuldade, nós conseguimos unir isso e fazer a transposição para a prática através do planejamento de uma sequência de atividades; o que faríamos, por que faríamos, o que estaria sendo discutido com as crianças em cada uma daquelas atividades. Então conseguiu-se fazer esta ponte teoria-prática; a teoria aqui numa necessidade da escola, o suporte teórico e a aplicação na prática; depois nós sentamos para analisar: as crianças realmente compreenderam isso depois das 10, 12 aulas realizadas com esse objetivo? Acho que seria o exemplo dessa transposição; é isso. (Entrevista, Supervisora 4, outubro 2012).

Juntamente com os momentos coletivos de reunião, estudo e planejamento, positivamente referidos, sobretudo, nos relatos das licenciandas e das supervisoras, o PIBID-Pedagogia em tela tem sua dinâmica constituída também pelos momentos de **socialização**, em consonância com as diretrizes da CAPES. Os momentos de socialização são aqueles em que a

---

<sup>23</sup> Morais, A. G. Ortografia na sala de aula. Curitiba: Autêntica, 2005.

experiência vivenciada e elaborada no âmbito do programa ganha possibilidades de sair dos limites dos envolvidos. Na proposta figura nos seguintes termos:

**Divulgar os resultados:** os bolsitas apresentarão os resultados através de participação em eventos, publicação de artigos e realização de seminário anual junto as escolas participantes e a Universidade. (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 5, negritos do documento).

Neste sentido a proposta prevê a

Realização de seminários visando ações que garantirão a formação inicial e continuada de todos os envolvidos. (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 8).

Estes momentos de socialização se materializam no PIBID em estudo através de um seminário parcial, feito ao final do semestre letivo. Referindo-se ao primeiro evento ocorrido ao final de 2011 a coordenadora informa que

[...] nesse seminário parcial elas tinham que apresentar em forma de comunicação oral o que haviam feito, cada uma delas ficou com um tema, dentro do que tinham trabalhado. Então elas tiveram que fundamentar e a gente pediu para elas escreverem [...] elas produziram o texto, apresentaram para a escola; elas leram bastante [...] tem uma parte de fundamentos que a gente pede para elas estarem colocando, para depois apresentarem os dados [...] então tinha sempre uma parte teórica para explicar o que é, para depois mostrar quais materiais elas tinham usado, como aconteceu, como as crianças interagiram, etc [...] (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

O evento referido, sendo o primeiro no âmbito do PIBID local, envolveu apenas as duas escolas participantes, tendo sido dirigido principalmente às professoras do primeiro ao quinto ano. No entanto, à época da escuta dos relatos, já se estava trabalhando com a ideia, ventilada pelas supervisoras, de ampliar este alcance, abrangendo todas as escolas de educação básica da cidade, utilizando-se um espaço externo à UNIR, já que o espaço disponível no *campus* é muito pequeno. Um dos efeitos desse evento e que anima sua ampliação é assim relatado:

[...] a partir do momento que a gente fez o seminário parcial na escola ele ganhou visibilidade para os outros professores. Então todos querem PIBID na sua sala [...] (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

[...] tem até professoras que querem ter o PIBID na sala e não tem como atender porque somos poucas [...] (Entrevista, Licencianda 11, outubro 2012).

Esses seminários para a divulgação da vivência no interior do PIBID implicam a produção de textos teoricamente fundamentados, e que recebam o formato de artigo científico, tendo em vista a possibilidade de sua publicação. Na proposta do subprojeto pode-se ler: “Produção de artigos e/ou memorial pelos alunos bolsistas”. (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 8).

E estes textos, por sua vez, tem como ponto de partida para sua constituição a atividade de registro, prevista na proposta nos seguintes termos:

**Elaborar registros reflexivos diários das atividades realizadas:** o registro reflexivo entre outros aspectos auxiliará o aluno bolsista a aprender a ler a realidade que o cerca, refletir sobre as observações realizadas em sala, usar o tempo de forma mais adequada, repensar o processo de ensino e aprendizagem e organizar e planejar melhor a prática pedagógica. Por isso será proposto que os mesmos realizem registros reflexivos diários de todas as atividades realizadas durante a permanência na escola. Os registros reflexivos elaborados pelos bolsistas serão *discutidos nos momentos de estudo* com o professor coordenador de área que dará inicialmente a devolutiva desses registros. Será fundamental, portanto, que o coordenador e o supervisor leiam tais registros, a fim de ter uma ideia mais clara a respeito da maneira pela qual os bolsistas estão desenvolvendo as atividades, quais encaminhamentos fizeram, quais intervenções julgaram mais relevantes, quais suas dúvidas ou dificuldades etc. O diário de campo será o instrumento sugerido para a realização destes registros. O mesmo também contribuirá na realização do relatório semestral. (Subprojeto PIBID-Pedagogia, 2011, p. 5, negritos do documento, itálicos acrescentados).

Como se vê no texto acima, os registros servem tanto aos momentos de estudo, quanto aos de aplicação e socialização; foram aqui recortados, como já foi dito acerca do processo de construção do instrumento que serve ao mapeamento, apenas por uma questão de exposição. Esses registros formam a base sobre a qual as bolsistas construirão seus textos para a socialização, que precisam ser amarrados teoricamente. Embora constem da proposta inicial, o modo de concretização dos registros vem sendo ajustado, como revela o relato a seguir:

[...] o ano passado tínhamos adotado o relatório; então elas faziam o relatório de tudo que acontecia, mas, pelo menos para mim que já fui professora e que registrava, me incomodava muito aquele relatório contendo somente descrição do que aconteceu, e elas ficavam tão preocupadas em mostrar tudo que fizeram. Então eu falei: ‘não é assim, vocês tem que registrar os aspectos importantes, tem que colocar um pouco de reflexão nisso aí, o que aconteceu e por que’. Então esse ano nós adotamos o diário do PIBID, diário de campo. Cada uma tem o seu e registra o que quiser naquele diário que é dela. Cada reunião de planejamento um diário, um texto é socializado e recebe contribuições das colegas, e elas melhoram. Então elas têm muito material, só que na hora de escrever elas podem escolher determinados temas. Ela não vai usar tudo que escreveu, mas aqueles determinados temas exigem que elas tenham um bom registro, porque se não tiver um bom registro não consegue mostrar depois; consegue até fazer a articulação teórica, mas na hora de juntar as duas coisas ali, de analisar sua prática à luz da teoria, não vai conseguir se não tiver um bom registro. Então a gente tem trabalhado sempre essa questão de ter um bom registro, o mais detalhado possível, tanto que elas usam gravador, máquina fotográfica; já usamos a técnica de uma observar mais para poder anotar, enquanto a outra está desenvolvendo na frente as atividades. (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Além das oficinas e dos encontros de formação promovidos pela universidade, pelos quais se tenta garantir a articulação entre teoria e prática, este processo, criado no âmbito

deste subprojeto, envolvendo a produção textual que parte de uma escrita sobre as vivências na escola, sistematicamente registradas, e vai até uma produção teoricamente fundamentada e passível de publicação, figurou como muito potente para a articulação entre teoria e prática. Uma das licenciandas se referiu à tarefa de produzir os registros diários como situação desafiadora, principalmente para ela que estava há seis meses no programa, mas também propiciadora da articulação entre teoria e prática. A coordenadora, por sua vez, assim se expressa:

[...] essa ponte com a teoria elas podem fazer também nos textos, quando têm que produzir textos. Nos registros elas não conseguem tanto fazer essa ponte da teoria com a prática, mas quando têm que aperfeiçoar esses registros para publicar elas têm lido bastante e têm feito uma articulação interessante [...] (Entrevista, Coordenadora, outubro 2012).

Com efeito, a coordenadora aponta que o maior impacto do PIBID sobre as licenciandas refere-se à melhoria na produção escrita e na capacidade de ler e compreender os textos teóricos trabalhados nas disciplinas do curso. Como se sabe os alunos tem chegado à licenciatura com muitas dificuldades na leitura e na escrita, oriundas, por vezes, da precária formação recebida no nível da educação básica. Pela vivência das alunas envolvidas no PIBID com os textos teóricos aliada aos registros diários que precisam fazer de sua vivência na escola e ao exercício de escrever articulando estas instâncias, produzindo um texto para divulgação aos pares e à comunidade educativa, consegue-se sanar algumas dessas dificuldades. Segundo a coordenadora:

[...] Pelo fato dessas meninas já terem produzido dois artigos, então a escrita delas, nos trabalhos da universidade, está bem melhor [...] e dentro da capacidade acadêmica entra toda capacidade de escrever, de organizar uma ideia, a questão metodológica também [...] agora elas estão aprendendo a ler muitos textos para poder escrever [...] no registro a cobrança não é de que seja um registro tão expandido, tão extenso, mas depois para escreverem o texto final elas precisam se reportar a ele; isso as fez melhorar o registro também. (Entrevista, coordenadora, outubro 2012).

Embora esse não seja um resultado explicitado nos objetivos oficiais do PIBID, tal como proposto pela CAPES, ele foi encontrado neste campo empírico em vista da maneira como foi organizado localmente. Sendo que esta melhoria na escrita se relaciona com a tentativa de articular teoria e prática convém destacá-la no âmbito deste trabalho, enquanto uma possibilidade relativa ao contexto local. Corroborando com este achado outras experiências no âmbito do PIBID em que se utilizou a estratégia de propor a leitura e discussão de artigos científicos acompanhada de atividade escrita visando tanto a superação de dificuldades com a leitura e a escrita quanto para a articulação entre teoria e prática, como revelam Silva, Francisco Júnior e Oliveira (2011).

Esta constatação também pode reiterar a formulação de Vigotsky (2001), segundo a qual a escrita implica tomada de consciência do pensamento e seus movimentos de abstração e sistematização. Trata-se de uma atividade que exige recursos cognitivos mais sofisticados em vista do fato de o interlocutor, em geral, não estar presente, o que inviabiliza a utilização de gestos ou expressões fisionômicas. Neste sentido a escrita ao mesmo tempo expressa e potencializa o desenvolvimento intelectual.

A análise tecida até aqui permite considerar o PIBID-Pedagogia local como campo de tensionamentos na medida em que articula-se entre as demandas do PPP do curso ao qual vincula e do PIBID, enquanto política oficial, as quais são divergentes, orientando-se por perspectivas formativas antagônicas. A primeira, calcada no materialismo histórico dialético, toma o trabalho humano como síntese da unidade entre teoria e prática, ou seja, como práxis que vai além da interpretação do real e avança para sua transformação, dinamizando o processo de humanização pela apropriação das objetivações universais. A segunda prioriza a formação de competências úteis ao mercado de trabalho e de valores condizentes com a reestruturação e manutenção da ordem capitalista e, portanto, descompromissada com a elevação dos sujeitos para além das vivências empíricas, reproduzindo e acentuando a polarização entre teoria e prática.

Acrescente-se que, à luz do que foi discutido na seção um, o PIBID figura como um dos mais novos elementos do conturbado histórico da formação de pedagogos, o qual vem se complexificando a medida que novas e velhas modalidades de oferecimento deste curso vão disputando espaço na contemporaneidade e que impasses históricos, tais como, formar especialistas, professores ou ambos, não são superados. E, ainda, como foi apresentado na seção três, que o PIBID vem ganhando espaço cada vez maior em termos do número de bolsistas provenientes deste curso, embora pedagogia não seja a área de maior carecimento de professores no país e o programa tenha sido inicialmente pensado para atender essas áreas, que ainda são: matemática, ciências biológicas, química e física.

Há que se considerar igualmente as condições concretas que formatam o contexto local no qual o PIBID-Pedagogia investigado se insere como, por exemplo, os recursos de infra-estrutura e humanos de que dispõe um *campus* universitário de uma universidade pública situada no interior da região norte brasileira, onde o número total de IES se limita a 152, ou seja, é o menor do país; e desse total 32 estão em Rondônia, sendo duas federais e trinta privadas (BRASIL, INEP, 2011b). Conforme breve histórico apresentado no PPP analisado, desde o início de sua recente história esse *campus* têm as marcas, por um lado, de

negligências do poder público municipal, do governo federal e mesmo da administração da UNIR; e, por outro, da conjugação de esforços da comunidade acadêmica e da população do município, que precisou assumir a ampliação das instalações logo no segundo ano de seu funcionamento a fim de atender aos novos ingressos.

Nesta direção outra questão que se levanta refere-se às possibilidades para a qualificação de docentes situados numa região que também detém os menores números de programas e cursos de pós-graduação do Brasil, ou seja, o acesso, a produção e a discussão teórica figuram limitadas neste contexto local. Assim a região norte, e Rondônia, especialmente, tem se mantido dependente dos grandes centros situados, sobretudo, no sudeste, para a qualificação em nível de pós-graduação *Stricto sensu* de seus professores universitários. Deste modo muitos docentes, tendo dificuldades de empreender iniciativas individuais para elevar sua titulação, ficam na expectativa de que a instituição firme convênios para a execução de mestrados ou doutorados interinstitucionais (MINTER/DINTER), o que depende de uma série de conjunturas que fogem de sua alçada.

Se quanto às condições mais amplas, o PIBID investigado se configura como espaço para a reprodução da dicotomia teoria e prática, que encerra os envolvidos nos limites da realidade imediata da vida cotidiana, ou seja, se como política pública educacional ele se mostra limitado, do ponto de vista da teoria aqui usada para analisá-lo; dialeticamente, não deixa de apresentar possibilidades para o desenvolvimento do pensamento teórico, em sua configuração local. O grupo nele envolvido se mostra comprometido com seu processo formativo, para além da bolsa, que em alguns casos, não compete com o valor que algumas poderiam ganhar se fossem desempenhar outra atividade. Este grupo tem sustentado e valorizado as oportunidades que a dinâmica do programa local oferece, como foi exposto, para estudo, discussão, diálogo, leituras. Há um clima de envolvimento e disponibilidade que não se limita às poucas horas legalmente exigidas; os relatos informam que alguns dos encontros entre as pibidianas ocorrem nos finais de semana e que há muita cobrança de estudos, leituras e produção escrita. Do ponto de vista da formação universitária, as licenciandas e a coordenação do programa afirmam o diferencial positivo que a vivência no e do PIBID está conferindo. E a seriedade com que o processo é levado acaba por expor a complexidade da função docente levando as licenciandas a perceber, como algumas expressaram ‘o quanto é difícil, trabalhoso e complexo ser professor’.

Obviamente não se pretende com estas colocações apologizar a meritocracia ou compactuar com as omissões dos governantes no sentido de enfrentar os graves problemas



sociais e educacionais que se apresentam naquele contexto. O que não se quer é correr o risco de somente apontar os limites, as lacunas e desconsiderar as possibilidades e a maneira como estão sendo aproveitadas pelas envolvidas. O fato de estarem inseridas em condições tão desafiadoras torna ainda mais destacado todo o empenho que o grupo faz para se valer de algo que, mesmo sendo limitado e permeado de questionamentos ideológicos, ainda é utilizado como meio de crescimento.

Dentre estas possibilidades apreendidas para a relação teoria e prática no contexto local do PIBID, destaca-se a dinâmica coletiva, acima apresentada, constitutiva do PIBID local, que da perspectiva da psicologia histórico-cultural pode se fazer muito fecunda para a apreensão da dialeticidade entre teoria e prática, ou seja, para a apropriação do conhecimento, como é atestado pelas envolvidas. De maneira específica, a exigência posta na proposta local de, a partir da vivência de toda essa dinâmica, produzir um texto científico-acadêmico para socialização no seminário parcial e possível publicação.

No entanto esta apropriação se condiciona à tomada dos conteúdos clássicos, conforme apontados por Martins (2011), como mediadores da análise da realidade escolar recortada e apresentada nos encontros pelas participantes do PIBID. Aqui se destaca o papel dos formadores da universidade, principalmente, porque supostamente eles já detêm maior experiência na apropriação dos conhecimentos mais elaborados e podem se utilizar desses conhecimentos para conduzir os alunos no processo de desvelamento das múltiplas determinações da prática trazida para esses momentos coletivos. Neste caso a mediação teórica, ou seja, a utilização dos conhecimentos sistematizados como instrumentos para a compreensão e interferência da/na prática e simultaneamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores comparece tanto como uma possibilidade quanto como uma limitação, dependendo dos conteúdos eleitos e da forma como o momento coletivo é conduzido pelos professores formadores.

Isto porque garantir momentos coletivos de estudo, planejamento e discussão por si só não dá conta de propiciar a superação da espontaneidade e da imediatividade das práticas e das vivências trazidas pelas licenciandas e supervisoras. Eles podem até servir para o reforçamento e a reprodução de fragmentações já naturalizadas no meio acadêmico, tais como a de que primeiro vem a teoria e depois vem a prática, ou de que a teoria tem um caráter prescritivo, ou ainda de que se está aplicando a teoria quando se trata de aplicação de técnicas ou modelos, ou também de que teorias são desprovidas de vieses filosóficos e políticos. Tais noções permearam os relatos das colaboradoras desta pesquisa.

Há ainda o risco de que, ao tentar submeter as experiências cotidianas coletadas na escola e ventiladas nestes encontros a um tratamento acadêmico pautado pela reflexão, explicação e sistematização, se incorra no isolamento e particularização dessas experiências, desconectando-as de seus determinantes sócio-históricos mais amplos.

Caso nestes momentos não sejam disponibilizados e adequadamente organizados os conhecimentos historicamente relevantes, mediadores do desenvolvimento do pensamento conceitual ou teórico por parte de todos os envolvidos, e principalmente das licenciandas, o processo formativo segue fragmentado inviabilizando ultrapassar os conhecimentos do senso comum pedagógico (MAZZEU, 1998) e distorcendo a compreensão dos fenômenos e objetos da realidade escolar. Desse modo se fortalece a ação mental espontânea no trabalho pedagógico a qual encerra o professor nos limites de suas percepções e sensações imediatas.

Se na perspectiva da psicologia histórico-cultural, não há como negar que as desigualdades regionais na distribuição dos recursos científicos e tecnológicos, produzidas e espalhadas por uma sociedade de classes, interferem na execução de propostas formativas, a exemplo do PIBID, visto que limitam a apropriação das objetivações sócio-históricas, no caso, dos instrumentos simbólicos, ao mínimo necessário, contribuindo para a reprodução da dicotomia teoria e prática e restringindo o pensamento e a ação humana ao nível da vida cotidiana. Por outro lado, é justamente num contexto tal que a defesa da formação como espaço de apropriação da cultura, onde os conhecimentos sistematizados sejam organizados de modo que as aptidões humanas neles objetivadas possam ser acessadas, reproduzidas e reelaboradas por aqueles que estão envolvidos no processo, se faz necessária, como possibilidade de superação desse estado de coisas.

Na sequência se tecem algumas considerações acerca do que pode ser obtido por este estudo incluindo sinalizações acerca de novas trilhas a serem exploradas, ou, quem sabe, velhas trilhas exploradas sob uma outra lógica, que privilegie a práxis, ou seja, a unidade entre a teoria e a prática.

## 6 CONSIDERAÇÕES GERAIS

*[...] não podemos nunca abandonar a consciência do caráter parcial e provisório das conclusões a que estamos chegando através de nosso estudo. (DUARTE, 1999).*

Este estudo, que se inscreve no âmbito das pesquisas sobre psicologia escolar e processos educativos, consistindo numa investigação teórica, documental e empírica, foi produzido em torno do objetivo de analisar a relação teoria e prática no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em andamento junto a um dos cursos de pedagogia da UNIR. Desde seu início havia clareza de se estar adentrando a uma seara complexa visto que seu objeto – a relação teoria e prática – é historicamente recorrente, polêmico e irresoluto tanto no âmbito das IES e das escolas básicas, quanto no das políticas e da legislação educacional. Portanto, em momento algum se pretendeu abordar todos os aspectos que envolvem a questão, mas sim contribuir para uma aproximação crítica da temática a qual, ao que parece, tem sido frequentemente mantida nos limites de perspectivas que pouco avançam em seu enfrentamento.

Partindo-se das postulações da psicologia histórico-cultural, marco teórico desta pesquisa, nem mesmo se autoriza uma pretensão tal visto que a realidade humana, com todos os seus fenômenos, é um processo histórico dialético, ou seja, multideterminado e contraditório em sua dinâmica, expressando a produção incessante de novas necessidades e possibilidades. Desta feita, considera que, por um lado, sendo a realidade objetiva, ou seja, existente independentemente da consciência ou das ideias do sujeito, pode ser apreendida em seus processos e leis constitutivas, o que permite, inclusive, a produção de conhecimento teórico, ou seja, de objetivações simbólicas, e, por outro, que não é possível conhecê-la de forma absoluta. Assim é que a impossibilidade de um conhecimento absoluto do real e de seus fenômenos não impede, e até reclama a necessidade de, um conhecimento objetivo, configurando-se este como processo no qual se busca uma constante aproximação ideal dos objetos reais para além de sua aparência imediata, capturando-os em sua essência. Tal conhecimento condiciona a dinâmica de transformação da realidade e dos sujeitos históricos.

Além desta questão há que se considerar que o processo de investigação se constitui diferentemente da forma expositiva pela qual é apresentado. Acerca de seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotsky (2001, p. 393) declarou:

Resta-nos apenas dizer que, durante todo o processo de pesquisa, a nossa hipótese de trabalho e a investigação experimental se constituíram de modo

diferente ao que aparece aqui. No **curso vivo do trabalho investigatório**, a questão nunca se apresenta como em sua forma literária acabada. A construção da hipótese de trabalho não antecedeu a investigação experimental e esta não pôde apoiar-se desde o início em uma hipótese definitivamente pronta. Segundo a expressão de Kurt Lewin, a hipótese e o experimento são dois polos de uma totalidade dinâmica que se formaram, se desenvolveram e cresceram juntos, fecundando-se mutuamente e um fazendo o outro avançar. (negritos acrescentados).

Neste mesmo sentido Netto (2011) afirma uma distinção entre método de investigação e método de exposição. Desta feita, se conclui este trabalho ciente de que não é possível abordar todos os aspectos relativos à questão da relação entre teoria e prática no âmbito da formação de pedagogos, o que não inviabiliza a tentativa de uma aproximação; e igualmente ciente de que a forma organizada para expô-lo, e que agora se retoma em suas linhas gerais, embora não espelhe o processo vivo de sua constituição, foi nele construída, ao mesmo tempo em que o delineou, estabelecendo-se a mutualidade entre estas duas instâncias da investigação. A partir destas demarcações gerais é que se parte para a elaboração de algumas considerações acerca do que o estudo proporcionou.

Inicialmente se apresentou um recorte dos aspectos históricos e legais da formação em pedagogia e da configuração que vem assumindo no país visando atender as demandas relativas à formação inicial de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, no contexto pós DCNs. Numa perspectiva dialética, que se orienta para a apreensão das articulações entre o global e o local, tal elaboração figurou mediadora da compreensão do campo empírico desta pesquisa – o PIBID – situado no interior de um curso de pedagogia, permitindo apreender que esta formação, em seus aspectos mais amplos, vem se articulando entre as determinações da economia e da educação; dos organismos internacionais e da realidade nacional; das especificidades docentes e da amplitude pedagógica; da formação superior em universidades e da formação em institutos superiores de educação e escolas normais superiores; entre sua representação tradicional e a configuração atual marcada pela precarização e desvalorização; entre especialidade e polivalência; entre qualidade e quantidade. Por um lado, figuram inegáveis conquistas e, por outro, perpetua-se a não superação de problemas históricos aos quais se somam as demandas produzidas na contemporaneidade, tornando ainda mais complexo, fecundo e necessário, o enfrentamento da questão da relação entre teoria e prática no interior de uma proposta formativa entendida como teoria da prática educativa, como é o caso da pedagogia.

Tal olhar sobre a formação em Pedagogia, em sua articulação com o PIBID, permite pontuar que as políticas de formação de professores para os primeiros anos do Ensino

Fundamental e para a Educação Infantil parecem caminhar no mesmo sentido que as políticas que conformam a formação do aluno destes níveis de ensino, visto que em ambos os casos têm proliferado propostas destinadas a reparar as lacunas do processo formativo. Quer dizer, assim como a escola básica, notadamente a pública, da maneira como atualmente se apresenta, não está dando conta de oferecer aos alunos uma formação satisfatória, criam-se salas de recursos, programas de reforço escolar, dentre outros mecanismos, para fazer frente à uma suposta incapacidade de aprender/ensinar dentro do processo regular. Da mesma forma, no caso da formação dos professores tem sido produzida a necessidade de criar e implementar programas que busquem alcançar o que já deveria ser obtido efetivamente no processo de graduação. Não seria este um indicativo da urgente necessidade de se repensar a estruturação da educação pública nacional em todos os seus níveis?

Em seguida a apresentação incide sobre algumas formulações da psicologia histórico-cultural que se julgou contributivas para o entendimento da relação teoria e prática, assumindo-se seu enraizamento na filosofia marxista, que corresponde à filosofia da práxis, a qual concebe o trabalho humano como síntese da unidade teoria e prática. Tal filosofia, por advogar a historicidade e dialeticidade da realidade na qual os homens produzem as condições de sua existência, impõe olhar para a relação teoria e prática como processo que se entretence na complexidade sócio-histórica, sendo, portanto, constitutiva da realidade humanizada. Como na imediatez sensível desta realidade cada vez mais complexa os produtos da atividade dos homens figuram sob uma forma acabada, oculta-se o processo histórico dialético que os constituíram, cindindo-se produto e processo, trabalho e conhecimento, prática e teoria, os quais se constituem âmbitos diferenciados, mas interdependentes, de tal realidade. Funda-se, pois, a necessidade de ultrapassar a imediatez, e sua necessária, mas insuficiente revelação da realidade, avançando-se para a compreensão mediada da relação teoria e prática.

Na perspectiva em tela, tal movimento não pode prescindir dos instrumentos materiais e simbólicos nos quais se acham fixadas as aquisições produzidas no processo sócio-histórico, ou seja, das objetivações do trabalho humano, que se constituem, uma vez apropriados, em instrumentos para a transformação simultânea da realidade e do homem. Sob esta ótica a educação é tomada como processo que instaura entre os indivíduos uma relação mediada pelos produtos sociais, sendo a trajetória educativa formal o espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento conceitual, o qual supera dialeticamente o pensamento espontâneo, na medida em que se vale dos conhecimentos mais elaborados para a apreensão

da realidade em sua totalidade, liberando o homem dos estreitos limites das apropriações e objetivações empíricas.

Neste caso se estabelecem relações conscientes e arbitrárias com a dinâmica de apropriação e objetivação, entre teoria e prática, visto que o processo de educação formal se coloca como mediador entre estas duas instâncias do real, isto é, aquela que se experiencia empiricamente no âmbito da prática imediata e a que é acessada mediante o emprego das funções psicológicas superiores, tais como generalização e abstração. É assim que a educação formal, ao identificar os elementos culturais a serem apropriados e os modos mais efetivos para que esta dinâmica ocorra, pode cumprir sua especificidade de mediar o singular e o universal, produzindo em cada indivíduo a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens.

Ancorando-se neste referencial teórico se buscou identificar concepções acerca da relação teoria e prática subjacentes aos documentos, legais e institucionais, que delineiam o PIBID, e aos relatos das colaboradoras desta investigação. Neste sentido se empreendeu a tentativa de produzir uma análise que articulasse a dimensão mais ampla do PIBID, ou seja, do programa enquanto política pública educacional e sua dimensão local, ou seja, aquela pela qual se apresenta no contexto investigado.

No primeiro caso a análise do PIBID enquanto política pública suscitou algumas questões, a saber: a da integração entre IES e escola básica, a da formação por meio de bolsas, a da dicotomia teoria e prática e a da preeminência da prática e da reflexão. De modo geral, estas questões apontam o PIBID como uma política educacional compensatória que vem envolvendo a formação de pedagogos, mais do que de outros licenciandos, visto que o maior contingente de bolsistas em 2012 provinha do curso de pedagogia. Esta constatação pode estar apontando que o PIBID vem se constituindo numa política de aligeiramento da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sabotando os discursos de uma educação básica de qualidade e perpetuando a histórica desvalorização deste nível de ensino em relação aos demais. Outra possibilidade é que sendo a formação em pedagogia vista como meio de ascensão social pelos mais pobres, pois tem se tornado cada vez mais acessível tanto pela quantidade quanto pelas modalidades de sua oferta, é a estes que esta política de bolsas consegue atrair e compensar.

Considerando a possibilidade de o PIBID se constituir efetivamente como política de valorização da docência, estimulando inclusive promissores estudantes a escolherem esta carreira, bem como a necessidade de que a formação de professores seja conduzida de forma a

permitir que os alunos articulem os aspectos teóricos da formação universitária com a prática social de educar em curso nas escolas Zibetti (2011, p. 32) sugere:

Não seria o caso de pensarmos em cursos de tempo integral para todas as licenciaturas, com direito a bolsa para dedicação exclusiva e seleção para ingresso na carreira articulada ao desempenho durante a formação, especialmente em experiências prolongadas de docência compartilhada? Essa possibilidade permitiria a todos os futuros professores vivenciar o que o PIBID tem proporcionado aos seus bolsistas que é a inserção destes alunos no cotidiano escolar, desde o início da formação, acompanhados por especialistas na área, tanto das instituições formadoras, quanto das escolas de educação básica.

Quanto à sua orientação teórica o PIBID se mantém condizente com os paradigmas que referenciam as reformas, propostas e planos para a educação brasileira e latino-americana, emanadas do BM, entre os quais figuram as DCNs para o curso de pedagogia, pautando-se pela epistemologia da prática, que preconiza o estudo, não dos conhecimentos acadêmicos, teóricos e científicos, mas do conjunto de saberes utilizados pelos professores em sala de aula. Tal modelo move o pêndulo da formação para o polo da prática, assumindo o desenvolvimento de competências para o enfrentamento de situações cada vez mais complexas como a função precípua da educação. Neste caso a suposta integração prevista no programa entre IES e escola básica pode se configurar num mecanismo de aproximação dessas duas instâncias educativas com vistas a viabilizar a legitimação das práticas escolares no âmbito das IES formadoras, restringindo a formação dos professores ao saber cotidiano que valoriza a percepção imediata da realidade e seus fenômenos. Ao tecer sua crítica à epistemologia da prática e suas implicações para a formação docente Moraes (2009, p. 593) destaca que:

Está fora de questão qualquer proposta de desqualificar a experiência dos docentes em sala de aula, o desenvolvimento de seu saber tácito, o aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. É inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico. Como se sabe, as experiências com alguma possibilidade científica dependem da atividade experimental ou sensorial, quer dizer, têm como alicerce o papel dos seres humanos, seja como agentes causais, seja como aqueles que percebem. Trata-se, apenas, de sublinhar a radical insuficiência desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo.

Estabelece-se, assim, a insuficiência de propostas pautadas pela epistemologia da prática, tal como ocorre com as DCNs do curso de pedagogia e com o PIBID oficial, de possibilitar uma compreensão dialética da relação entre teoria e prática, fazendo o pensamento avançar para além da espontaneidade, a qual capta somente a aparência da realidade. Em outras palavras, a complexidade da relação teoria e prática, constitutiva do processo produtivo

humano, não pode ser acessada nos limites do pensamento empírico, tal como proposto pela epistemologia da prática.

A superação dos limites cotidianos, segundo Mazzeu (1998), pode ser alcançada a medida que o saber prático docente seja analisado e discutido à base de uma fundamentação filosófica e teórica da educação, visto que estas objetivações simbólicas expressam a dinâmica histórica e contraditória que configura esse espaço social, contribuindo para um posicionamento crítico do professor na sociedade. Ao se colocarem como mediadoras da compreensão da prática docente tais objetivações, interferindo na consciência, ampliam a capacidade de discutir formas de enfrentamento dos problemas específicos de cada escola sem desconsiderar suas articulações com o contexto político-econômico. Neste processo novas necessidades são criadas, demandando a apropriação de novos conhecimentos, que se configuram, assim, tanto como possibilidade para o desenvolvimento da genericidade humana quanto para a resolução dos problemas emergentes da prática do professor.

Quanto à configuração local do PIBID a análise revelou que ele está inserido num curso de pedagogia cujo PPP assume uma orientação divergente da epistemologia da prática. Neste documento orientador do curso a relação entre teoria e prática está atrelada a uma concepção dialética de educação, segundo a qual os conhecimentos teóricos são tomados como mediadores ou instrumentos para a análise, a interpretação e a intervenção na prática escolar. Em vista de se articular entre as orientações dialéticas do PPP do curso de pedagogia ao qual se vincula e as determinações praticistas que modelam o programa oficial, e ainda por figurar como um dos mais novos elementos da história da formação docente, o PIBID estudado se constitui num campo de tensionamentos, que se expressam também nos relatos das envolvidas.

Embora questões ligadas à relação entre teoria e prática perpassem o documento local do PIBIB, nele não aparece uma explicitação de como é concebida esta relação; este documento, de teor bastante resumido, enfatiza a importância da articulação entre a universidade e a escola básica para a formação dos futuros professores e como meio de promover a integração entre teoria e prática. Tal enfoque possibilita que o PIBID local se ajuste ao PPP do curso, no sentido de que ali a prática educativa é tomada como ponto de partida para a intervenção do educador, e também ao direcionamento impresso oficialmente ao programa.

Os relatos, por sua vez, expressam certas noções a respeito da teoria: em alguns momentos ela foi identificada com textos da revista Nova Escola ou com outros materiais



utilizados na formação, fazendo parecer que se pode considerar teoria aquilo que está escrito e minimamente sistematizado e que é utilizado como fonte de consulta do professor ou futuro professor. A teoria também apareceu como algo que precisa anteceder a prática; algo a ser aplicado; algo que anda junto com a prática; e como base para a atuação na prática. O aspecto mais saliente nesses relatos, sobretudo no âmbito das licenciandas, refere-se à noção de que a teoria oferece segurança para o enfrentamento das demandas da sala de aula.

Foi possível apreender que as envolvidas reconhecem a importância da relação teoria e prática, mas lhes faltam elementos para compreender como se dá tal relação, o que revela que a lógica orientadora da vivência IES-escola básica, no âmbito do PIBID local, não tem dado conta de lhes oferecer esta compreensão. Como afirma Peternella (2011, p. 174) “[...] apesar de os professores formadores e cursos terem boa intenção no sentido de superar a dicotômica relação teoria e prática, ninguém escapa dos enlaces de um discurso em que imperam a negação da História e o recuo da teoria, impossibilitando a formação do pensamento teórico”. Aponta-se que uma orientação dialética pela qual se ofereçam instrumentos teóricos para o desenvolvimento deste tipo superior de pensamento, promovendo a superação do senso comum e da lógica formal, possibilitaria alcançar tal compreensão.

De modo geral, prevalece nos relatos uma concepção dicotômica, segundo a qual a teoria assume um papel prescritivo, ou seja, orientado para o ‘como fazer’, sendo o PIBID visto como oportunidade para a aplicação das teorias estudadas na universidade. No entanto, destaca-se que as envolvidas apresentam diferentes níveis de apropriação da temática referente à relação teoria e prática, sendo que algumas expressam uma concepção mais próxima da dialética, ou seja, avançam para ‘o que’ e ‘porque fazer’.

Este PIBID alinha-se às diretrizes oficiais quanto à concepção de que a IES é a detentora do saber teórico e a escola básica do saber prático, tomando uma suposta integração entre ambas as instâncias como fator para a articulação entre teoria e prática; no entanto, os relatos informam que tal integração se limita, no contexto local, à integração do grupo de bolsistas, alcançando minimamente outros atores dessas duas instâncias educativas. Reitera-se que a dita integração se constitui mais numa aproximação com vistas à legitimação das práticas escolares no espaço da IES, levando ao recuo da teoria.

O PIBID local se organiza em torno de uma dinâmica que envolve estudo, planejamento, discussão, aplicação e socialização, a qual se mostrou fecunda, dentro dos condicionamentos existentes, para a articulação entre teoria e prática. Tais momentos figuram nos relatos como muito importantes por oportunizarem a socialização das vivências e a

discussão das aprendizagens; configuram momentos de trabalho coletivo onde ocorrem mútuas interferências. Por se constituírem na interface IES-escola básica, estes momentos propiciam, ainda que de modo restrito, uma aproximação entre estas duas instâncias formativas, podendo abrir espaço para uma interlocução mais efetiva, rompendo com a noção naturalizada de que a escola é campo de aplicação da teoria e a IES é um território distante da prática escolar.

Inserida na dinâmica constitutiva do PIBID local está a produção, por parte das licenciandas e sob a orientação das supervisoras e da coordenadora, de textos científico-acadêmicos para socialização e possível publicação. Nesta produção tem que haver uma articulação entre a vivência empírica e o estudo e discussão teórica, o que a torna estratégica para a articulação entre a teoria e a prática. No entanto se reconhece que a apreensão dialética desta relação por parte das licenciandas envolvidas neste processo produtivo depende dos conteúdos propostos e da maneira como os momentos de estudo e discussão são organizados e conduzidos.

De modo geral, a análise do PIBID-Pedagogia aponta limites e possibilidades oferecidos pela compreensão crítica das relações entre teoria e prática para a formação inicial. Enquanto processo formativo orientado pela epistemologia da prática, se configura numa proposta limitadora para o desenvolvimento do pensamento conceitual, na medida em que move o pêndulo para o polo da prática escolar empírica e marginaliza os conhecimentos clássicos reveladores das múltiplas determinações da realidade social e educacional, acirrando a dicotomia entre teoria e prática e mantendo os sujeitos nos limites do pensamento espontâneo, pelo qual a realidade e seus fenômenos são percebidos de modo fragmentado, parcial e atomizados, ou seja, desvinculados da totalidade que os constituem.

Aponta, todavia, que mesmo em tal contexto a defesa da formação como espaço de apropriação da cultura, no qual os conhecimentos elaborados ao longo do processo sócio-histórico sejam tomados como mediadores, se faz necessária e pode criar possibilidades, como se constatou no campo empírico estudado.

Como já foi afirmado, não se trata se apologizar uma formação docente pautada pela academização ou polarizada na teoria, a qual impede sair do imediato para o mediato; o que se quer numa concepção dialética de educação, tal como preconizada na perspectiva crítica, é a superação da polarização, a qual propiciaria aos estudantes condições para uma aproximação da realidade social em sua totalidade complexa. Tal superação não é alcançada nem pela ênfase academicista, tampouco pela orientação epistemológica praticista, que vem sendo

empregada no interesse neoliberal. Esta superação está condicionada a uma abordagem prática da realidade, ou seja, a uma abordagem que considera as especificidades e ao mesmo tempo os atravessamentos e interpenetrações entre teoria e prática; que as toma como polos opostos, sim, mas indissociáveis e mutuamente constitutivos da realidade.

Uma formação assim orientada propicia a apropriação da realidade, em sua estruturação e dinâmica, pelo pensamento que, por essa via, ascende do nível cotidiano ou empírico ao nível dos conceitos ou do pensamento teórico, caracterizado, como propôs Vigotsky (2001), pela tomada de consciência e pela arbitrariedade. Este autor considerava a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos no que se refere ao desenvolvimento do pensamento; os conceitos científicos, entendidos como um elaborado sistema de signos, se constituem instrumentos ou mediadores para o conhecimento e intervenção na realidade e, concomitantemente, para a requalificação do psiquismo. Ele considerava também a interdependência que caracteriza as relações entre estes dois processos de pensamento – o científico e o espontâneo.

Assim é que este trabalho procurou evidenciar as contribuições da psicologia histórico-cultural, enquanto teoria crítica, para a compreensão da relação teoria e prática no âmbito do PIBID, proposta em que formação e atuação docente se entrecruzam. Por enfatizar a relevância da apropriação dos conhecimentos clássicos para o desenvolvimento do pensamento teórico esta perspectiva destaca o papel de uma educação formal na qual sejam disponibilizados aos sujeitos conteúdos que lhes permitam proceder a análises e generalizações teóricas.

Neste sentido há que se considerar que as restritivas condições de formação e as precárias condições de trabalho docente dificultam a organização de um percurso formativo teoricamente substancial, consoante à lógica dialética, o qual demanda um conjunto de circunstâncias que envolve tempo, acesso aos conhecimentos clássicos e a mediação daqueles que já se apropriaram destas objetivações. Frente a isto a formação docente acaba sendo limitada a conteúdos que não permitem ir além da apreensão das manifestações fenomênicas ou empíricas da prática escolar. Lima (2011, p. 157) explica que

[...] a educação formal disponibilizada à classe trabalhadora, desde o escolanovismo preconizado por Dewey até o pós-modernismo nos dias atuais, tem por base a mínima apropriação dos conceitos científicos em detrimento do desenvolvimento do pensamento abstrato, essencial para a formação de uma consciência crítica, na qual se fundamenta a humanização dos indivíduos e a plena formação e desenvolvimento da personalidade.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, há que se promover entre todos os atores do processo educativo o desenvolvimento do pensamento teórico, que se faz pela mediação dos conhecimentos socialmente relevantes, nos quais se acham objetivadas as faculdades desenvolvidas no processo sócio histórico. Resulta daí a denúncia do esvaziamento teórico que vem sendo promovido no interior dos cursos de formação de professores, o qual vai se estender à escola básica vez que os professores não poderão conduzir seus alunos a uma apropriação que nem a eles foi disponibilizada.

Além disso, esta psicologia consiste numa proposta crítica e, portanto, contraposta às diretrizes oficiais, o que exige ainda mais esclarecimento e determinação coletivas para sua concretização. Se pensar que nem mesmo para a concretização de propostas oficiais se oferecem condições mínimas imagine em se tratando de propostas críticas. No entanto, dialeticamente, limites e possibilidades são constitutivos da realidade educacional e, uma vez desvelados, podem ser tomados a favor do desenvolvimento máximo dos homens, entendendo-se que este se inscreve num processo mais amplo, o qual implica a superação de relações sociais marcadas por interesses classistas.

Dentre os limites que este trabalho apresenta, pode-se citar que não foi explorada empiricamente a questão de quais conteúdos são propostos nos momentos de estudo e como estes são conduzidos, já que a pesquisa se restringiu a ouvir o que as envolvidas tinham a dizer, não sendo observado como se desenvolve concretamente tal processo. Ainda outra questão que emergiu durante o percurso, mas não pode ser abordada refere-se às diferentes necessidades de teorização por parte de professores da educação básica e por parte de professores da educação superior, considerando a função de cada um no processo educativo. Neste sentido também pode-se questionar o tipo de trabalho que se desenvolve com a teoria, e os efeitos desse trabalho sobre o sujeito, quando se é um teórico, no sentido estrito do termo, e quando se é um professor. Além disso, ficou sem uma resposta suficientemente elaborada a questão de o PIBID se constituir num mecanismo corretor das brechas da formação, haja vista que propostas de estágio supervisionado e pesquisa, a despeito de suas contribuições à formação, não tem dado conta da construção de um modelo formativo integrado.

A consideração inicial da relevância, complexidade e fecundidade da relação teoria e prática acabou sendo reafirmada, ao se finalizar este trabalho. Entende-se agora com maior clareza que tal relação é constitutiva da realidade humana e que para uma aproximação desta se faz necessário o desenvolvimento do pensamento conceitual que é mediatizado pelos conhecimentos socialmente relevantes produzidos historicamente. É no processo de educação

formal, que envolve alunos e professores, que a compreensão dialética da relação teoria e prática pode ser mais efetivamente desvelada, servindo simultaneamente à transformação dos sujeitos e da realidade na qual atuam e aprendem.

Espera-se que esta pesquisa contribua no sentido de instigar novas discussões e estudos que aprofundem a abordagem desta temática numa perspectiva crítica.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 22, p. 313-325, mai/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf> Acesso em: 15 jul. 2013.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. A mediação como fundamento da didática. **25ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/joseluisalmeidat04.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/joseluisalmeidat04.rtf) Acesso em: 04 fev. 2012.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. **29ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt04-1724--int.pdf> Acesso em: 15 jul. 2013.
- ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Rede de estudos do trabalho (RET)**, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf> Acesso em: 08 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. Terceirização e acumulação flexível do capital: notas teórico-críticas sobre as mutações orgânicas da produção capitalista. **Estudos de Sociologia**, v. 16, n. 31, p. 409-420, Araraquara, SP, 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/4513/3960> Acesso em: 17 jan. 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofia**: introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo, SP: Moderna, 1993.
- BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 293f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em 05 set. 2011.
- BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 09 set. 2011.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, de 17 de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf> Acesso em: 08 nov. 2011.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 30 mai. 2012.

BRASIL, **INEP**, Sinopse Estatística da Educação Superior, graduação, 2006-2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007a. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf> Acesso em 19 dez. 2011.

BRASIL, **Edital MEC/CAPES/FNDE**, de 12 de dezembro de 2007b. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf) Acesso em: 19 dez. 2011.

BRASIL, **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007d. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm) Acesso em: 12 mai. 2013.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 16**, de 23 de dezembro de 2009a. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: [http://www.pibid.ufms.br/Portaria\\_Normativa\\_16\\_23\\_12\\_2009.pdf](http://www.pibid.ufms.br/Portaria_Normativa_16_23_12_2009.pdf) Acesso em: 19 dez. 2011.

BRASIL, **Edital CAPES/DEB/Nº 02**, de 25 de setembro de 2009b. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf) Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL, **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010a. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219\\_de24jun2010\\_Pibi\\_d.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_de24jun2010_Pibi_d.pdf) Acesso em: 19 dez. 2011.

BRASIL, **Portaria nº 260**, de 30 de dezembro de 2010b. Normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: [http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Portaria260\\_PIBID2011\\_NormasGerais.pdf](http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf) Acesso em: 19 dez. 2011.

BRASIL, **Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID municípios e comunitárias**, 2010c. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf) Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL, **Edital nº 001/2011/CAPES**, 2011a. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_001\\_PIBID\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf) Acesso em: 19 dez. 2011.

BRASIL, **INEP**, Sinopse Estatística da Educação Superior, graduação, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL, **CAPES**, III Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid> Acesso em: 27 mai. 2013.

BRASIL, **CAPES**, PIBID, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em 07 jan. 2013.

BRASIL, **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm) Acesso em: 30 abr. 2013.

CARDOSO, Judith Guimarães. **Curso de pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade à distância: pactos e impactos**. 248f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

CARMO, Maurilene do; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Vigotski: elementos de contextualização histórica de sua vida e obra. **V congresso brasileiro de história da educação: o ensino e a pesquisa em história da educação**, Aracaju, Sergipe, 9 a 12 de novembro de 2008. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho\\_completo.php?id=986](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=986) Acesso em: 28 abr. 2013.

CARVALHO, Antonia Dalva França. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, supl. 2, p. 489-505, Brasília, março, 2012. Disponível em: [http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8\\_suplemento2/capitulo6.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/capitulo6.pdf) Acesso em: 20 mai. 2013.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da pedagogia da terra**. 298f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CEPÊRA, Altimary Aparecida. **Educação Infantil e formação profissional docente: um estudo sobre o programa PEC – Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo**. 2006. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 3, n. 4, p. 71-80, jan/jul, 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/31/1> Acesso em: 15 jul. 2013.

CHAN, Kwok-wai. *Validation of a Measure of Personal Theories about Teaching and Learning*. Trabalho apresentado na *International Education Research Conference*, realizada em Perth, Austrália, de 2 a 6 de dezembro de 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Coleção Pensamento Crítico, v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p.149-164, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf> Acesso em: 15 mai. 2013.

DAL CASTEL, Marisa de Cácia. **Docência na educação superior: subsídios expressos nas discussões de três GTs da ANPED acerca da formação de professores e da prática pedagógica**. 304f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2007

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARFIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DIAS, Zaida Barros. Formação docente e desenvolvimento profissional: análise de um memorial. ESEBA/UFU – PUC/SP. Anais do **II Seminário de pesquisa do NUPEPE**, p.



496-502, Uberlândia, MG, 21 e 22 de maio de 2010. Disponível em: [http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos\\_Completos/Eixo\\_1/Zaida\\_Barros\\_Dias\\_-\\_Formacao\\_docente.pdf](http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Zaida_Barros_Dias_-_Formacao_docente.pdf) Acesso em: 24 de julho de 2012.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**, 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. In. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2003.

FERNANDES, Sonia Cristina de Lima. Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva. **Ponto de Vista**, n. 3/4, p. 59-71, Florianópolis, SC, 2002. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_0304/05\\_artigo\\_fernandes.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/05_artigo_fernandes.pdf) Acesso em: 21 dez. 2011.

FERREIRA, Lúcia Helena Bezerra; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. Contribuição das disciplinas pedagógicas para a formação conceitual dos licenciandos em ciências da UFPI, 2004. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_11\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_11_2004.pdf) Acesso em: 14 jul. 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715> Acesso em 16 jul. 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Praxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999> Acesso em: 20 jun. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 294p. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 26 out. 2011.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, Brasília, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> Acesso em: 18 ago. 2011.

KOHAN, Néstor. **Dicionário básico de categorias marxistas**. s.d. Disponível em: <http://pcb.org.br/porta1/docs1/texto3.pdf> Acesso em: 06 jun. 2013.

KOLYNIAC FILHO, Carol. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. V simpósio Paulista de educação física. **Motriz**, v. 2, n. 2, dez. 1996.

Disponível em: [http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n2/2n2\\_ART08.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n2/2n2_ART08.pdf) Acesso em: 22 dez. 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Eliane da Costa. **Trabalho, atividade docente e processo de personalização**: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 185f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, PR, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Marasella Del Carmen Silva Rodrigues. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2012.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Coleção Pensamento Crítico, v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf> Acesso em: 16 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 250f. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2011.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Edição Ridendo Castigat Mores; versão para eBook e BooksBrasil.com; 1845/1846.

MARX, Karl Heinrich. **Teses sobre Feuerbach**. Edição Ridendo Castigat Mores; versão para eBook e BooksBrasil.com; 1845.

MARX, Karl Heinrich. **Salário, preço e lucro**, junho de 1865. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/cap02.htm#17> Acesso em: 24 jul. 2013.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, SP, abril, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext) Acesso em: 30 mai. 2013.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do capital humano**. (verbete). Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teorias\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm) Acesso em: 04 set. 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2974/artigo/Recuo-da-teoria-dilemas-na-pesquisa-em-educacao.pdf> Acesso em: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf> Acesso em: 24 jul. 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/04.pdf> Acesso em: 23 mai. 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, supl. 2, p. 353-373, Brasília, março de 2012. Disponível em: [http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8\\_suplemento2/introducao.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/introducao.pdf) Acesso em: 15 mai. 2013.

NEY, Antônio. Políticas educacionais no Brasil. In. **Política Educacional: organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. Exposição apresentada na abertura do **V Encontro de Psicologia Social Comunitária** sobre o tema O método materialista histórico-dialético promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18 de agosto de 2001. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/-1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf> Acesso em: 16 jul. 2013.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço**. 186f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In. FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: autêntica, 2009b.

PEDROSA, Larisse Dias; SANFELICE, José Luís. Educação como estratégia política do Banco Mundial: o programa de capacitação de professores (PROCAP) em Minas Gerais. **Congresso Brasileiro de História da Educação: educação escolar em perspectiva histórica**, III, 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 7 a 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/193.pdf> Acesso em: 24 jul. 2011.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores em nível superior no Estado de Santa Catarina (1960-2002): controle e desoneração do estado**. 246f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,

v. 92, n. 230, p. 34-51, Brasília, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380> Acesso em: 15 jul. 2013.

PETERNELLA, Alessandra. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural**. 186f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2011.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o (re)pensar da relação teoria-prática na formação inicial do pedagogo. **V encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana**, Florianópolis: UFSC, 11 a 14 de abril de 2011. Disponível em: [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_04/e04a\\_t006.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_04/e04a_t006.pdf) Acesso em: 15 mai. 2013.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, v. 10 n. 1, p. 35-62, Ponta Grossa, PR, 2007. Disponível em: <http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/download/1474/1119> Acesso em: 30 mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf> Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20dermeval%20saviani.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20dermeval%20saviani.pdf). Acesso em: 04/08/2011.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 277-292, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19129/11124> Acesso em: 27 mar. 2013.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional** (v. 1). Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 497-506.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SILVA, José Carlos Barboza da. As políticas educacionais e a formação do profissional da Psicologia. **Anais do I SEP** (Seminário de Psicologia); Tema: Pesquisas em Educação e Saúde. Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus José Ribeiro Filho, Porto Velho, RO, 29 e 30 ago. 2011.

SILVA, Maria Jailane Pereira da; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de. Experiências de leitura na formação de professores de química: reflexões sobre uma atividade desenvolvida no PIBID-UNIR. In: FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto (Orgs). **PIBID – novos ou velhos espaços formativos?** Perspectivas para a formação docente em Rondônia e no Brasil. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p 111-124.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, vol. 15, n. 2, p. 18-42, Porto Alegre, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000200003>. Acesso em: 13 jun. 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_06\\_leonor\\_maria\\_tanuri.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf) Acesso em: 26 out. 2011.

TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 3, ed. especial, FAE-UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/102/151> Acesso em: 15 mai. 2013.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2008.

UNIR, **Projeto institucional – PIBID**, nova versão, submetida à CAPES em 18 de agosto de 2008. Disponibilizado pela coordenação do subprojeto Pedagogia. Acesso em: 22 ago. 2012.

VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciando em pedagogia**: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB. 214f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

VIEIRA, Flávia. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 116-138, Universidade do Minho, Instituto de educação e psicologia, Portugal, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf> Acesso em: 22 dez. 2011.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. Anais. **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** da PUCPR (EDUCERE) e **III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS** (CIAVE), sobre o tema: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf) Acesso em: 25 out. 2011.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. Revisão de Elzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**, Tomo III, Problemas del desarrollo de la psique. 2 ed., Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WHITE, Ellen G. **A ciência do bom viver**. Tradução de Carlos A. Trezza. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1990.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Perspectiva histórico-crítica de educação e formação de professores: implicações para o PIBID. In: FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto (Orgs). **PIBID – novos ou velhos espaços formativos?** Perspectivas para a formação docente em Rondônia e no Brasil. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p 19-35



## ANEXO

### CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

**Fundação Universidade  
Federal de Rondônia – UNIR**



Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 06 de julho de 2012  
Carta 038/2012/CEP/NUSAU  
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa  
Para: Josiane Regina Monteiro da Rocha  
Assunto: Parecer Ético  
CAAE: 04394612.0.0000.5300

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria “*A mediação teórico-prática na formação de professores no âmbito do PIBID*” **foi aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 05/07/2012. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço ainda que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final em meio digital, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,

  
Prof.ª Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira  
Coordenadora/Portaria 260 GR/2010

Prof.ª Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira  
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR  
Coord. Port. 260/GR/10

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

Prof. \_\_\_\_\_  
Coordenadora PIBID-Pedagogia

Prezada coordenadora

Solicito-lhe autorização para a realização de uma pesquisa intitulada **Teoria-prática na formação inicial de professores: um estudo a partir da psicologia escolar**, junto aos bolsistas PIBID, que compreendem os professores formadores ou coordenadores, os professores supervisores ou co-formadores e os licenciandos ou alunos do curso de Pedagogia da UNIR. Esta pesquisa está sendo orientada pela Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, docente do programa de pós-graduação em Psicologia, mestrado (MAPSI), linha “Psicologia Escolar e Processos Educativos, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e objetiva compreender a relação teoria-prática no âmbito do PIBID a partir da psicologia histórico-cultural e seu construto relativo à mediação.

A metodologia a ser utilizada consistirá na realização de entrevistas bem como na análise de documentos relativos ao programa. As entrevistas poderão ocorrer na Universidade ou em outro local que melhor atenda a comodidade dos participantes e constarão de questões abertas. Pretende-se realizar uma entrevista individual com a coordenação do programa no *campus*, uma entrevista coletiva com as supervisoras e uma entrevista coletiva com as licenciandas, procurando-se obter subsídios que informem sobre a dimensão coletiva do processo. Num esforço de construir as análises a partir dos dados efetivamente coletados junto aos participantes, pretende-se também gravar e transcrever as entrevistas, mediante autorização dos colaboradores. Esclareço que a efetiva participação dos envolvidos se dará mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando que em nenhum momento deverão aparecer quaisquer informações que revelem suas identidades; que lhes é resguardado o direito de se retirarem da pesquisa sem nenhum prejuízo, assim como sua participação não implica em qualquer tipo de remuneração; e que podem indagar a pesquisadora sobre a investigação no decorrer do processo.

Informo também que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, tendo seu início somente após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e que a divulgação dos dados será feita mantendo-se sigilo em relação à identidade dos participantes, os quais poderão solicitar uma cópia do relatório final.

Em caso de concordância com esta proposta a autorização anexa deverá ser assinada.

Cordialmente,

Josiane Regina Monteiro da Rocha<sup>©</sup>

---

<sup>©</sup> Pedagoga. Discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: [josimonteirorocha@gmail.com](mailto:josimonteirorocha@gmail.com). Fone (69) XXXX-XXXX

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, coordenadora do Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), junto ao curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), de forma livre e esclarecida, **AUTORIZO** a realização da pesquisa intitulada **Teoria-prática na formação inicial de professores: um estudo a partir da psicologia escolar**, junto aos bolsistas PIBID, que compreendem os professores formadores ou coordenadores, os professores supervisores ou co-formadores e os licenciandos ou alunos do curso de Pedagogia da UNIR, RO. Esta pesquisa está sendo orientada pela Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, docente do programa de pós-graduação em Psicologia (MAPSI), linha “Psicologia Escolar e Processos Educativos, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e objetiva compreender a relação teoria-prática no âmbito do PIBID a partir da psicologia histórico-cultural e seu construto relativo à mediação.

Fui esclarecida quanto aos aspectos metodológicos da investigação e obtive o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora caso haja necessidade de esclarecimentos adicionais. Além disso, havendo interesse de minha parte poderei solicitar uma cópia do relatório final.

Esta pesquisa atende às exigências éticas e científicas indicadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde- CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Este termo consta de duas vias a serem guardadas por mim e pela pesquisadora.

---

Coordenadora PIBID-Pedagogia

---

Josiane Regina Monteiro da Rocha  
Discente pesquisadora MAPSI-UNIR

RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr.(a)\_\_\_\_\_

Meu nome é **Josiane Regina Monteiro da Rocha**, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (**MAPSI-UNIR**), linha de pesquisa Psicologia Escolar e processos educativos.

Venho lhe convidar a participar de minha pesquisa intitulada: **Teoria-prática na formação inicial de professores: um estudo a partir da psicologia escolar** que objetiva compreender a relação teoria-prática no âmbito do PIBID a partir da psicologia histórico-cultural e seu construto relativo à mediação, a partir de seus documentos oficiais e de entrevistas com os envolvidos, no curso de Pedagogia, no *campus* da UNIR, RO. Com esse trabalho, desejo compreender as mediações entre teoria-prática oportunizadas pelo PIBID, já que se propõe integrar na mesma rede formativa a Educação Superior e a Educação Básica, os professores formadores e os professores em formação.

Para participar desta pesquisa é preciso que você me autorize por escrito a conversar com você sobre a formação que vem recebendo no PIBID, no local e horário a ser definido junto à coordenação do programa. A conversa que terei com você será gravada em áudio, para que eu possa rever depois e estudar melhor as informações dadas. Tudo o que for gravado e o que você me contar, será confidencial, isto é, não serão divulgados nomes, endereços ou qualquer informação que permita sua identificação. Ressalto ainda que sua participação não trará nenhum risco à sua saúde física ou mental nem mesmo desconfortos de qualquer ordem. Também deve estar ciente de que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação e nem qualquer tipo de despesa. A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou outros aspectos da pesquisa.

Ao final, escreverei um trabalho sobre a relação teoria e prática no PIBID. Caso lhe interesse, comprometo-me a disponibilizar os resultados desse trabalho. Gostaria de deixar claro que, em qualquer momento, você poderá interromper a sua participação nesta pesquisa, sem implicar nenhum problema ou prejuízo para você.

Agradeço desde já por sua confiança e colaboração.

Atenciosamente,

---

JOSIANE REGINA MONTEIRO DA ROCHA

Fone: (69) XXXX-XXXX

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), declaro que fui informado(a) quanto aos propósitos da pesquisa intitulada **Teoria-prática na formação inicial de professores: um estudo a partir da psicologia escolar** e as metodologias a serem utilizadas.

Estou ciente de que minha identidade será preservada e os dados que fornecerei serão mantidos em caráter confidencial, e que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento e, uma vez que não me resta quaisquer dúvidas, aceito livremente participar desta pesquisa, autorizando a divulgação dos resultados obtidos.

Colaborador (a): \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: **Josiane Regina Monteiro da Rocha**  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Orientadora: **Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti**  
Assinatura: \_\_\_\_\_

RO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

## APÊNDICE C – INFORMAÇÕES GERAIS DAS PARTICIPANTES

Porto Velho, \_\_\_\_ de novembro de 2012.

Prezada participante-PIBID-Pedagogia, solicito a gentileza de preencher a ficha abaixo para que eu possa elaborar a caracterização geral do grupo que participou da entrevista. Após, envie para o e-mail: [josimonteirorocha@gmail.com](mailto:josimonteirorocha@gmail.com). Agradeço muito sua disponibilidade em colaborar e coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

*Josiane Rocha*(MAPSI-UNIR)✍

### INFORMAÇÕES GERAIS DAS PARTICIPANTES

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Endereço residencial:

Reside na área urbana ou rural:

Composição e renda familiar:

Possui dependentes:

Curso e ano de graduação:

Pós-graduação:

Tempo de trabalho e funções ocupadas na área de educação:

Ingresso no PIBID em:

Aspirações profissionais:

Alguma informação mais que julgue relevante:

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORA

### 1) Percepção geral do PIBID:

- aspectos que julga positivos
- aspectos que julga negativos

2) De que forma(s) o programa estabelece a conexão escola básica-universidade, prevista nas suas propostas?

3) Como se dá a seleção e organização dos conteúdos e estratégias de ensino a serem trabalhadas na escola? Entende que este processo é variável interveniente na relação teoria-prática?

4) Poderia mencionar situações concretas em que se dá a relação teoria-prática no PIBID?

5) O PIBID, tal como ocorre aqui, prevê momentos de discussão e estudo acerca do ser, saber e fazer docente?

6) Quais os impactos ou interferências do PIBID na formação dos licenciandos e na atuação dos formadores em nível de universidade e escola básica?

---

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: LICENCIANDAS E SUPERVISORAS

### **LICENCIANDAS**

Dinâmica do encontro:

- 1) Sentar em círculo ou semicírculo.
- 2) Socializar o TCLE
- 3) Organização das falas considerando a circulação do microfone (transcrição): cada uma fala por vez e se durante este momento alguém pensar em algo que queira mencionar anota para trazer na sua vez (entregar um papel para anotações a cada participante). Começar sempre dizendo seu nome.
- 4) Questão: apresentar situações em que se deu a relação teoria-prática no âmbito do PIBID.

### **SUPERVISORAS**

Mesma dinâmica (1, 2 e 3) do encontro com as licenciandas.

Questão: se o PIBID promove a relação teoria-prática e como (situações concretas).